

Bengt Linnér

LITTERATUR OCH UNDERVISNING

Om litteraturläsningens institutionella villkor



Dess.
Rund.
1904



Digitized by the Internet Archive
in 2026

Litteratur och undervisning

Om litteraturläsningens institutionella villkor

Bengt Linnér

LITTERATUR OCH UNDERVISNING

Om litteraturläsningens institutionella villkor

Liber

© 1984 Bengt Linnér
Infotryck ab, Malmö 1984
Distribution: LiberFörlag, 205 10 Malmö
ISBN 91-38-05074-2

Förord

Det hör till skick och sed att i dessa sammanhang låta läsaren få klart för sig, att en avhandling inte trollas fram ur intet. Mina beroenden är inte mindre än andra avhandlingsförfattaresh. Självklart har det betytt mycket för mig, att jag under en följd av år har vistats i den kamrat- och forskningsmiljö, som Pedagogiska gruppen vid Litteraturvetenskapliga institutionen i Lund utgör. Fortlöpande samtal, gemensamma förberedelser inför seminarier, symposier och studiedagar, diskussioner i samband med materialanalyser och rapport-skrivande, allt detta har varit viktiga delar av min forskarutbildning.

Gymnasieskolan i Oskarshamn och de elever som deltog i undervisningsförsöket där, ABF i Mönsterås och Oskarshamn och cirkeldeltagarna är jag stort tack skyldig. Barbro Carlsson och Gunilla Höjeberg på Skolöverstyrelsen har visat forskningsarbetet stort intresse och på olika sätt gett det sitt stöd.

Två tacksamheter vill jag ändå särskilt framhålla: min handledare Jan Thavenius och min arbetskamrat Lars-Göran Malmgren. De har båda gett mig otaliga råd och inblickar i det vetenskapliga hantverket.

Avhandlingsarbetet har underlättats av anslag ur Hjalmar Gullbergs och Greta Thotts stipendiefond och Skolöverstyrelsen har beviljat bidrag för publicering av avhandlingen.

Ängelholm i maj 1984

Bengt Linnér

Innehåll

INLEDNING	9
I PERSPEKTIV PÅ LITTERATURLÄSNING	12
1 Ett exempel - ett problem	12
2 En läsmodell	15
3 Läsnig på fritiden och läsnig i skolan	16
II NÅGRA UTGANGSPUNKTER	23
1 Lärarroll - forskarroll	23
2 Utgångspunkter för undervisningen	24
III UPPLÄGGNING AV UNDERVISNINGEN	30
1 KOMVUX-klassen	30
2 Studiecirkeln	34
IV SKOLA OCH STUDIECIRKEL - TVÅ SOCIALA STUDIEMILJÖER	39
V DET LÖNSAMMA SKOLARBETET - NÅGRA ORD OM INSTRUMENTALISM	45
VI LITTERATURLÄSNING I KOMVUX-KLASSEN	51
1 Receptionen av Vita Andersens novell <i>Lykke</i>	52
2 Undervisningen - utveckling och problem	58
3 Om styrning och sätt att läsa	69
4 Om utgränsning av egna erfarenheter	86
5 Ansats till förändring	101

VII	LITTERATURLÄSNING I STUDIECIRKELN	110
1	Hur gick det med texterna?	111
2	Porträtt av en läsare	119
3	Icke-läsaren läser	140
4	Något om erfarenhet och läsning	156
5	Styrning eller självständighet	161
VIII	EN JÄMFÖRELSE - TVA BILDER	170
1	Instrumentell eller personlig läsning	170
2	Generaliseringsproblem	180
IX	LITTERATURLÄSNING OCH INSTITUTION	183
1	Rambegreppet - några preciseringar	183
2	Kod, klassifikation och inramning - tre grundläggande begrepp hos Bernstein	190
3	Resultat i ljuset av Bernsteins teori	192
4	Två tytnader och ett ställningstagande	203
	NOTER	206
	APPENDIX	221
	SUMMARY	225
	LITTERATURFÖRTECKNING	232

Inledning

Litteraturundervisning och litteraturläsning framstår gärna som den positiva sidan av en svensklärares skolarbete. Tanken har på sitt sätt fog för sig. I grundskolan gläds svenskläraren åt den fria upplevelseläsningens framgångar, då målet att få elever att läsa böcker har nåtts. I gymnasieskolan kan det goda litterära samtalet stundtals växa fram på svensklektionen till lärarens tillfredsställelse.

Som svensklärare känner jag igen båda slagen av litteraturundervisning. Och i båda fallen har min litteraturpedagogiska praktik kolliderat med föreställningar om vad litteraturläsning borde vara. Det fanns hos mig ett ifrågasättande och detta avhandlingsarbete har en startpunkt i dessa tvivelsmål.

Då jag i slutet av 70-talet läste *Svenskämets kris*, fann jag formuleringar av tankar som jag kände igen. I boken skisserades alternativa hållningar till litteraturundervisningen. Bland åtskilligt annat blev jag intresserad av tesen om nödvändigheten av en växelverkan mellan teoretiskt och praktiskt arbete för ett konstruktivt arbete på en ny språk- och litteraturundervisning. De som skrivit boken, en grupp lärare och forskare, samlades inom Pedagogiska gruppen som bildades i mitten av 1970-talet. De möttes och diskuterade svenskundervisning och egna lärarupplevelser. Erfarenhetsutbytet blev efterhand alltmer systematiskt och resulterade i debattböcker och artiklar, som bl a innehöll introduktioner av tyska, danska och engelska tolkningar av litteraturundervisningens betingelser och problem. För min del ledde läsningen av gruppens skrifter till en kontakt och från och med läsåret 1978/79 deltog jag aktivt i dess arbete. I denna omständighet finns en annan viktig förutsättning för denna avhandlings tillkomst.

Behovet av analyser av faktisk undervisning blev akut för gruppens egen kunskapsutveckling. Pedagogiska gruppen försökte därför få till stånd forskningsprojekt, som kunde ge lärarna tid att arbeta mer teoretiskt och forskarna möjlighet att arbeta med undervisning. Genom två större forskningsprojekt fick gruppen resurser att genomföra en rad undervisningsförsök som dokumenterades och analyserades.

För min del har forskningsarbetet bedrivits inom projektet "Läsfrämjande åtgärder inom folkbildningen och grundutbildningen för vuxna". Läsprojektet, som är en kortare benämning, har pågått under fyra år mellan läsåren 1979/80 - 1982/83. Läsprojektets syfte kan sammanfattas i några punkter:

1. att göra försök med problemorienterad undervisning i olika vuxenpedagogiska sammanhang
2. att speciellt studera litteraturanvändning och textförståelse i undervisningen
3. att belysa hinder och möjligheter gällande läsning av skönlitteratur i kunskapssökande sammanhang
4. att jämföra ramfaktorernas inverkan på sättet att läsa i skolan och den fria studiecirkelverksamheten
5. att pröva en funktionaliserad litteraturläsning inom den elementära läsinlärnigen med lässvaga vuxna

Forskningsarbetet inom Läsprojektet har bl a resulterat i ett antal rapporter:

- Linnér, Bengt och Malmgren, Lars-Göran, *Litteratur och social förståelse*, Lund 1980
- Linnér, Bengt, Malmgren, Lars-Göran och Thavenius, Jan, *Litteratur och historisk förståelse*, Lund 1982
- Linnér, Bengt och Malmgren, Lars-Göran, *Litteratur och erfarenhet I-II*, Lund 1982
- Linnér, Bengt och Malmgren, Lars-Göran, *Litteratur och läsutveckling*, Lund 1983

Arbetet har bl a inneburit en kartläggning av olika faktorer som verkar i mötet mellan text och läsare. Därvid har vi ständigt stött på yttringar av fenomen som har att göra med de institutionella ramarnas betydelse för litteraturläsningen. I min avhandling koncentrerar jag mig på detta problem och gör ett försök att beskriva relationen mellan läsningens institutionella ramar och den läsning som äger rum i klass- och studiecirkelrummet.

Litteraturläsningen beskrivs sålunda som ett institutionellt problem och sätts framför allt i samband med de instrumentella strategier för "överlevnad" som elever kan utveckla i skolan. Bakom analyserna finns ett antagande om att litteraturläsningen på samma gång är beroende av de institutionella ramfaktorerna och av elevens/cirkeldeltagarens individuella erfarenheter, socialisation och klassbakgrund. Avhandlingen försöker belysa två grundläggande frågor.

Den ena handlar om dragkampen mellan det pedagogiska sammanhanget, som är försök med problem- och erfarenhetsorienterad undervisning, och de olika institutionella rambetingelserna. Den andra handlar om hur litteraturläsningen faktiskt utvecklas inom de institutionella ramarna.

I avhandlingens första kapitel ges några perspektiv på vad litteraturläsning är eller kan vara och utifrån en enkel modell diskuteras vilka faktorer som påverkar läsningen. Avhandlingens problem formuleras och en kort orienterande diskussion förs om litteraturläsning på fritiden och i skolan - två vanliga sociala sammanhang för läsning. Därefter följer i andra kapitlet en presentation av materialet och några utgångspunkter för litteraturundervisningen i en KOMVUX-klass och i en studiecirkel diskuteras. En konkret bild av uppläggningsen av undervisningen i KOMVUX-klassen och i studiecirkeln ges i kapitel tre. Sedan följer i kapitel fyra en jämförande diskussion av skola och studiecirkel som två sociala studiemiljöer med både likheter och skillnader. Kapitel fem tar upp begreppet instrumentalism och definierar fenomenet. Instrumentalismbegreppet kopplas samman med olika fenomen som uppgiftslösning, gissningslek, styrning osv, vilka kan vara mer eller mindre närvarande i undervisningen och i elevens textläsning. Så rustad med frågor och begrepp kan jag träda in i själva analysen av hur elever och cirkeldeltagare läser litteratur i undervisningen. I kapitel sex analyseras textläsning i KOMVUX-klassen och i kapitel sju textläsning i studiecirkeln. Exemplet är valda så att de speglar textläsningens utveckling hos enskilda elever och cirkeldeltagare, hos olika grupper och i hela klassen respektive studiecirkeln. Attonde kapitlet ägnas en jämförelse mellan litteraturläsningen i skolan respektive i studiecirkeln. Jämförelsen diskuterar vilken roll en institutionell socialisation spelar för sättet att läsa litteratur och undersöker olika förklaringar till olikheter mellan litteraturläsningen i KOMVUX-klassen och i studiecirkeln. Slutligen görs i avslutningskapitlet ett försök att se de institutionella betingelserna för litteraturläsningen i skola och i studiecirkel i ljuset av några olika teoretiska ramkonceptioner.

I Perspektiv på litteraturläsning

1 ETT EXEMPEL - ETT PROBLEM

... Jag skiljer på underhållningsläsning och arbetsläsning. Arbetstexterna läser jag vid skrivbordet och för därvid anteckningar eller liknande. Underhållningstexterna läser jag i länstolen eller någonstans där det är någorlunda bekvämt. Det tycker jag är skönt. Jag kan också läsa arbetstexter i länstolen, men bara om de verkligen intresserar mig. Mycket av det, som jag måste läsa vid skrivbordet, intresserar mig inte särskilt. Det är lika svårt för mig att stanna kvar vid boken och läsningen som att överhuvud taget påbörja läsningen. Under arbetet stiger jag ofta upp, går in i ett angränsande rum, pratar med folk, röjer upp eller något liknande. Ibland kan jag omedvetet fullständigt koppla av läsningen, ibland medvetet. Detta legitimerar jag då genom att tänka på hur mycket mer levande det skulle vara att göra andra saker, t ex att vara vänlig mot medmänniskorna, gå ut och promenera etc, än detta hängande vid skrivbordet...¹⁾

En tysk student för pennan och beskriver sina egna läserfarenheter. Han har tillsammans med andra studenter läst en text av Walter Benjamin, "Läsande barn", en ögonblicksbild ur den tyska litterära socialisationens historia.²⁾ Därefter har studenterna skriftligt besvarat följande fråga: Kan ni beskriva era egna läserfarenheter med hänsyn tagen till Benjamins text? Deras svar skulle sedan användas i undervisningen för att belysa litterär socialisation och olika sidor av läsningens villkor.

Studentens beskrivning rymmer en del intressanta ting. Det som omedelbart slår en är hur klart han skiljer mellan arbets- och nöjesläsning. Han läser på olika sätt beroende på vilket syfte han har med läsningen. Dels läser han arbetstexter, dvs texter som med stor sannolikhet är kurs- och facklitteratur i den utbildning han genomgår, dels läser han underhållningstexter, som förmodligen innefattar bl a skönlitteratur. I förra fallet "för" studenten "anteckningar eller liknande", i det senare är det "skönt" att bara få läsa och koppla bort den tvångsmässiga arbetsläsningen.

Vi kan också lägga märke till att studenten lokaliserar båda sätten att läsa: arbetsläsningen hör samman med skrivbordet, medan

underhållningsläsningen tillhör länstolen eller någon annan plats där det är bekvämt. Han söker olika platser för olika läsning, han söker ett yttre arrangemang som passar ett eftersträvat lässätt. Vid skrivbordet är det uppenbarligen inte särskilt bekvämt för honom - "under arbetet stiger jag ofta upp" - och vi kan notera, att alternativet till den sköna länstolen inte är skrivbordsstolen utan just skrivbordet. Detta innebär förmodligen att läsning i ena fallet är en fråga om bl a positiv sinnlig erfarenhet - att sitta bekvämt och skönt då han läser - medan läsning i andra fallet, mer målinriktad och kravfylld, också ger en negativ sinnlig erfarenhet. Att skriva och föra anteckningar tycks inte vara särskilt lustfyllt för studenten.

Av hans uppsats att döma bereder läsningen av underhållningslitteratur honom inte några bekymmer eller svårigheter. Den roar honom, ger honom avkoppling och läsningen är knuten till ett fysiskt välbefinnande. Däremot tycks arbetsläsningen vara problematisk för honom. Mestadels är den ointressant och han har svårt för att "stanna kvar vid boken". Då oron kommer och koncentrationen släpper måste han göra andra saker istället. Han ersätter sin pliktläsning med en rad olika ställföreträdande handlingar, han promenerar, talar med folk, städar.

Också värt att lägga märke till är hur studenten inte bara är tvungen att ådagalägga två olika hållningar - en gentemot arbetsläsningen, en annan gentemot vad som kunde kallas fritidsläsningen - utan att dessa båda attityder samsas i ett och samma rum och till och med i förhållande till ett och samma objekt, nämligen böcker. Men studenten försöker alltid göra en sorts rumslig tudelning av sin läsning: han pendlar mellan skrivbordet och länstolen och han pendlar därmed mellan två olika sätt att läsa. Läsningen i studentrummet har för honom två olika förlopp, utspelar sig i två olika situationer och tar därvid, som vi sett, två olika former.

Vi kan utveckla den här iakttagelsen vidare. Vår student har två yttre platser för sin läsning och dessa båda platser, skrivbordet och länstolen, förknippar studenten inte bara med olika texter, olika konkreta handlingar utan också med olika föreställningar, vanor och värderingar. Det finns en, skulle man kunna säga, inre motsvarighet till läsningens yttre plats. Platsen för läsningen förknippas med en uppsättning inre normer som påverkar läsningen. Då studenten sitter vid skrivbordet och läser, gör han det på ett speciellt sätt. Situationen förbinds med en rad föreställningar och attityder, som

är bundna till och påverkade av just den lässituationen. På motsvarande sätt är det då han läser i länstolen, men då framkallas andra normer och andra föreställningar.

Resonemanget leder fram till följande tes: varje social situation för med sig sina speciella villkor för läsningen. Dessa villkor påverkar sättet att läsa. Detta kan vi se i den tyske studentens fall. Men tesen för samtidigt med sig en rad nya frågor.

Låt mig för ett ögonblick återvända till min utgångspunkt, studentens beskrivning av sina läserfarenheter. Han håller, som vi sett, läsning på arbetstid skarpt åtskild från läsning på fritid. På så sätt reproducerar han en speciell tidsstruktur. Han inte bara gör utan upplever också en skillnad mellan de två lässituationerna. Dessutom bygger studenten sin redogörelse på en outtalad förutsättning. Han ser på sin läsning som en ensamsyssla. Men det är, åtminstone vad beträffar arbetsläsningen, varken helt korrekt eller oproblematiskt.

Då studenten sitter vid skrivbordet och läser, utför han ett arbete. Genom att läsa kursböcker klarar han ett visst pensum och han förbereder sig för tentamen. I snäv bemärkelse gör han det naturligtvis ensam, men samtidigt är det klart att han ägnar sig åt en institutionellt betingad läsning. Han läser i ett utbildningssammanhang och utbildningsinstitutionen placerar honom i en läsarroll, som är förenad med särskilda krav och villkor. Denna situation reser krav på vad och hur han ska läsa. Den sätter upp sina bestämda ramar för läsningen. Dessa ramar styr på olika sätt läsningen.

Med hjälp av detta resonemang kan jag ge en första preliminär formulering av det grundproblem som jag ska diskutera i min avhandling. All läsning försiggår på en plats, i ett socialt och historiskt rum och dessa platser växlar. Läsningens ramar skiftar beroende på vilken social situation det är fråga om. Men vilket är, mera precist, innehållet i denna relation mellan ramar för läsning och själva läsningen? Vilka ramfaktorer aktiveras i olika sociala situationer? Jag ska i min avhandling särskilt uppehålla mig vid två sociala sammanhang för läsning - skola och studiecirkel - och därvid dels bestämma vilka institutionella ramar som verkar i dessa båda lässituationer, dels i anslutning till olika analys exempel undersöka hur ramarna direkt och indirekt inverkar på litteraturläsningen.

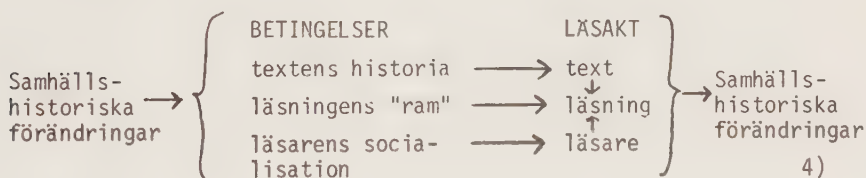
2 EN LÄSMODELL

Men vad är läsning egentligen? Vad innebär det att läsa litteratur? Vad sker då en läsare möter en text, vad händer med läsaren och vad händer med texten? Finns det en skillnad mellan textens relation till läsaren under själva läsakten jämfört med efter läsningen? Kan man säga något om resultatet av läsningen? Frågorna leder in i breda sammanhang som handlar om textens funktion i förhållande till sina läsare, om att texten gör något med läsaren och om att läsaren gör något med texten.

Självklart ges det inte några enkla svar på sådana frågor. Vi vet dessutom för lite om vad läsning faktiskt betyder för olika läsare, vad läsningen användes till och vilken roll den spelar i människors liv. Denna läsningens inre problematik har forskningen om inte negligerat så åtminstone tagit mer lätt på.³⁾

Men det förhållandet gör det inte omöjligt att på ett mera principiellt plan föra diskussionen om litteraturläsningens betingelser vidare. Den diskussionen tar sin utgångspunkt i några grundläggande begrepp som vi arbetat med i Pedagogiska gruppen.

I våra analyser av litteraturanvändning i olika undervisningsförsök inom Läsprojektet och Projekt Svenska har vi arbetat med följande modell:



Modellen åskådliggör det sammanhang som läsningen ingår i och modellens komponenter visar, att man måste räkna med att läsningen av en text är bestämd från åtminstone tre håll, av tre faktorer. Läsningen styrs av dessa faktorer, som samtliga befinner sig i ett samhällshistoriskt rum som ständigt förändras.

Texten med sitt uttryck för författarens medvetande om världen, med sina förutsättningar och med sin historia är en faktor. Texten har skrivits i en bestämd situation och med speciella intentioner och som sådan är den präglad av den tid och den plats i historien där den tillkommit. Texten har samtidigt en egen kulturellt betingad läs-

historia. En text har lästs av olika människor, i olika tider, på olika sätt - texten har på så sätt en historia och en läsare förhåller sig också till den. Därför bär den inte bara på en mening i textlig bemärkelse utan också på en samhällshistorisk mening. Texten sedd i sitt historiska och samhälleliga sammanhang pekar ut över sig själv, ut mot den verklighet som den förhåller sig till.

Läsaren har sin historia, hon eller han har värderingar och behov, föreställningar och förväntningar som hon/han skaffat sig i sitt liv. Läsaren har med sig sina personliga erfarenheter och sin förförståelse i mötet med texten.⁵⁾ Läsarens socialisation påverkar läsningen.

Slutligen äger läsningen alltid rum någonstans precis som andra handlingar. Läsningen sker, vilket jag redan påpekat, inom en ram som är en social konstruktion och som just därför ständigt växlar karaktär. Inte bara själva platsen för läsningen utan också den sociala ramen för läsningen förändras för den läsare/elev som t ex går från ett textarbete i skolan till fortsatt läsande i hemmiljö vid skrivbordet. På samma sätt blir den sociala ramen en annan för den läsare, som förstrött bläddrar i kvällstidningen på bussen hem, jämfört med den inramning hans tidningsläsning får senare vid kvällskaffet. Platsen för läsningen förändras, läsaren är inte densamma i de olika situationerna och man kan anta att läsningen blir annorlunda. Detta innebär en relativisering av läsningen.

En undersökning av relationerna mellan modellens faktorer förutsätter olika typer av analyser.⁶⁾ Det kan vara fråga om textanalys för att lyfta fram textens möjliga betydelser och tolkningar av den, om socialisationsanalys för att reda ut läsarens behovs- och föreställningsmönster och det kan vara tal om en analys av den sociala situationen för läsningen.⁷⁾

3 LÄSNING PÅ FRITIDEN OCH LÄSNING I SKOLAN

De väsentligaste sammanhangen för läsning i vårt samhälle är utan tvekan fritiden och skolan. I en uppsats "Litteraturanvändning och projektundervisning", diskuterar Lars-Göran Malmgren förhållandet mellan läsning på fritid respektive i skola.⁸⁾ Han menar att:

Framförallt måste vi akta oss för att tro att det automatiskt går att föra över ideala sätt att läsa som hämtas från den privata fritidsläsningen eller från vetenskapliga ideal till

skolan. Hur läsning fungerar och kan fungera beror på vad som skall läras, i vilket sammanhang och i vilken situation. Samtidigt kan det vara så att sätt att läsa på fritiden tränger in i skolan.

(s 140)

Den senare tankegången illustrerar Malmgren med exemplet att läsning i skolan organiseras som fri läsning. Eleverna ska läsa mycket och deras läsupplevelser ses som deras ensak och privatiseras. Då är sannolikheten stor att eleverna överför sina erfarenheter och vanor av läsning på fritiden till skolarbetet. Läsning i skolan kan riskera att isolera läsupplevelsen från mänskliga och sociala sammanhang utanför texten. Malmgren fortsätter:

Å andra sidan kan friheten från fritidens lässituationer göra det möjligt att i skolarbetet skapa sätt att använda litteratur som är annorlunda än de sätt att läsa som eleverna är vana vid från fritiden.

(s 140)

Det finns alltså olika sätt att läsa, litteraturen kan ha olika funktioner och dessa funktioner är inte oberoende av den sociala situationens villkor. Människors många olika sätt att läsa i privata situationer - vid badstranden, i badkaret, vid frukostbordet osv - betyder inte detsamma som att läsa i skolan. Malmgren sammanfattar:

Varje situation sätter upp sina ramar för läsningen, och situationens villkor bidrar till det sätt att läsa som uppstår och därmed till den betydelse som texten får. Därför går det inte att utan vidare applicera privata läserfarenheter på läsning i skolan.

(s 141)

Man kan fråga sig vilken funktion litteraturläsning på fritiden egentligen har. Vilka behov kommer litteraturläsningen till mötes hos läsaren, vilka föreställningar och känslor tar fritidens läsning tag i hos människor? I en uppsats presenterar Erich Schön några resultat från olika litteratursociologiska studier.⁹⁾

Schön anlägger ett förklarande historiskt perspektiv på litteraturläsningens utveckling. Han menar att användningen av litteratur från att ha varit en gemensam angelägenhet med rituell förankring i arbetet

utvecklats mot ett privat tillägnande på fritiden. Idag läser vi tyst, i ensamhet och på vår fritid.

Schön menar att läsningen av litteratur idag ofta präglas av olika vanebildningar, rutiner som omgärdar läsningen. Litteraturen har en "relax- och escapefunktion", som kan ta sig olika uttryck. I det sammanhanget refererar han en undersökning från 1971 som visar att 94 % av de tillfrågade motiverade sin läsning med att den var bra för nerverna, 62 % med att den fick en att glömma vardagens bekymmer och lika många läste för att låta sig stimuleras erotiskt.¹⁰⁾ Att litteraturläsning har en sådan flykt-från-vardagen-funktion för människor i allmänhet är ett resultat som tydligt har framkommit i ett stort antal läsbiografiskt upplagda intervjuer som jag gjort med elever i olika vuxenpedagogiska sammanhang. Svar som att "jag läser för att koppla av", "jag läser för att komma till ro på kvällen", "jag läser mig till sömns" och liknande är legio i dessa intervjuer.¹¹⁾

Malmgren, som i sin uppsats översiktligt refererar Schön, tar fasta på ett påstående om att människor ofta ägnar sig åt olika saker samtidigt.¹²⁾ Olika göromål och användning av medier kopplas samman i olika vardagssituationer. Man sticker till TV-tittandet, lyssnar på radioföredraget till matlagningen eller tvättar bilen till musikradions toner.¹³⁾ Poängen är att den ena sysslan överordnas den andra, man gör en sak till den andra. Malmgren utvecklar vidare:

Aven litteraturläsningen är inlemmad i sådana situationer. Det innebär att situationen för läsningen inte bestäms av verkets innehåll. En vanlig sekundär funktion som läsningen har på fritiden är att fylla tom spiltid: att läsa i väntrum, på tunnelbanan, då man skall somna osv. Summan av Schöns genomgång blir att man ser hur läsning inte är en sluten relation mellan textegenskaper och läsarindividuens psykologi utan att läsning på fritiden lika mycket som i skolan är bestämd av den sociala situationens ramar.

(s 143)

Schön diskuterar också hur läsning kan utsättas för verkningarna av en selektionsmekanism, som innebär att läsaren visserligen läser hela texten men endast ger akt på delar av den. Texten reduceras på sin mångsidighet, den får en "monofunktion" och detta leder till en reduktion av textens kunskapsvärden. Läsaren använder inte textens möjligheter och överför man detta resonemang på litteraturläsning i skolarbete kan man med Malmgren hävda att:

Man måste också tänka sig och vänta sig att sådana "monofunktioner" kan uppträda som hinder i en erfarenhetspedagogiskt inriktad litteraturpedagogik.

(s 143)

Det finns alltså en del resultat från undersökningar av människors sätt att läsa litteratur på fritiden. Skolan erbjuder en annorlunda social situation för läsningen och eleverna lär sig och utvecklar andra sätt att läsa i skolan jämfört med på fritiden. Hur eleverna läser, vilken möjlig verkan en text har på eleven, är frågor som en läsarorienterad textpedagogik börjar ta sig an. Men svaren är ännu relativt få och starka litteratur- och historiepédagogiska traditioner i skolans undervisning lever kvar och de underlättar inte en tematisering av elevens möte med texten. Några drag i litteraturundervisningens traditioner i skolan kan ge en antydning om vilka samband jag syftar på.

Litteraturläsning och litterär bildning blev först vid sekelskiftet en central angelägenhet i de svenska skolorna, särskilt i läroverken.¹⁴⁾ Under decennierna fram mot 1950-talet läste man i läroverken främst de svenska klassikerna - man bekantade sig med ett urval kanoniserade verk. På så sätt värdades en del av kulturarvet. Det gällde att bli delaktig och värna om en nationell kulturell gemenskap, som antogs existera över de sociala klasserna i samhället. Genom den svenska litteraturens klassiker skulle nationens kulturella historia bli levande för eleverna och forma deras medvetanden. I denna tradition läste man de stora verken, de som måste läsas och som valts ut under den korta litterära historiens gång. Det var en fostrande bildningsgång som eftersträvades.

I en sådan kanoniserande syn på litteraturen blir texterna och författarna det primära, de blir undervisningens centrum. Eleverna fostrades till respekt inför texterna och deras författare. Därav följde att eleverna aldrig blev riktigt levande subjekt i klassrummet och inför texterna. I en viss mening accepterades de inte som läsande individer som kunde tolka, uppleva och använda litteraturen på sina egna villkor. Texten blev alltför dominerande och risken var att litteraturhistorien blev ett självändamål.

Dessutom förutsatte denna klassikerläsning en litteratursyn, som innebar, att texten i sig hade en automatiskt god verkan på läsaren/eleven. Läsningen av den klassiska litteraturen skulle fungera som

ett medel för bildning och inskolning i acceptabla tankesätt. Men det var knappast en läsning som skulle ha med elevernas egna aktuella erfarenheter att göra. Texterna valdes inte för att belysa olika för eleverna viktiga livsområden, de valdes inte för att besvara frågor som växte ur elevernas behov och föreställningar om världen. Därför kunde de litterära texterna för eleverna i läroverken riskera att bli läxa i nästan lika hög grad som faktadetaljerna i den samtidigt studerade litteraturhistorien.

Denna klassikerläsning fick, kan man mycket förenklat säga, under 1960-talet konkurrens av den fria upplevelseläsningen. Denna lanserades först och främst i grundskolans litteraturundervisning, men förekom också på framför allt gymnasieskolans tvååriga linjer. Bakgrunden till denna förändring av litteraturstudiet är komplicerad och motsägelsefull.¹⁵⁾ Men ett avgörande inslag i det som sker är att läsningen privatiseras och avskiljs från den övriga undervisningen. Litteraturläsning blir en fritidsaktivitet i skolan skyddad mot alltför mycken kommentar och diskussion, eftersom läsupplevelsen i sig anses ha ett värde.

En väsentlig förklaring till att vi får ett krympande litterärt arv står bl a att finna i en genomgripande förändring av de sociala förutsättningarna för en traditionell litteraturundervisning. Elever som tidigare sökte sig ut i arbetslivet efter (folk)skolan, stannar nu kvar längre i utbildningssystemet. Andra förklaringar får sökas i svenskämnets teknokrativering och i förändrade krav vad gäller skolans kvalifikationsuppgifter. Resultatet har i alla händelser blivit att den borgerliga kulturen och det borgerliga bildningsbegreppet inte längre framstår som självklart. Humanismens trängda situation innebär att dess litterära kanon råkar i kris och att svenskämnets - och framför allt litteraturundervisningens - ställning som den fria humanistiska bildningens förmedlare ifrågasätts. Den fria upplevelseläsningen kan man se som ett av många försök att bemästra den uppkomna situationen.

Dessa snabba penndrag hjälper oss att se karaktären på skolans två dominerande hållningar till litteraturen och deras konsekvenser för litteraturundervisningen, en textcentrerad metod och en elevcentrerad.¹⁶⁾ Men i båda fallen träder själva läsningen, dess betydelse och funktion, ur bilden. Hur eleven reagerar under läsningen och vad läsningen innebär för läsaren är höljt i dunkel. I undervisningen dominerar texten och textstudiet på läsarens och läsningens

bekostnad eller till förmån för det faktum att någon läser.

Jag tror man måste tillskriva dessa båda traditioner inom litteraturundervisningen ännu en roll. De hjälper oss nämligen att upptäcka att den utformning en litteraturundervisning får, har en inverkan på själva läsningen. Sättet och metoden att undervisa om litteratur färgar av sig på läsningen och påverkar läsarens upplevelse av texten. Litteraturpedagogiken får på så sätt en styrande funktion, dvs sättet att arbeta med litteratur spelar en roll för receptionen av texten. Men hur detta sker vet vi relativt lite om och det hänger samman med att den undervisningsforskning som finns i mycket liten utsträckning har koncentrerat sina bemedanden till frågeställningar om just litteraturens funktion i (svensk)undervisningen.

Finn Hauberg Mortensen har resonerat kring frågeställningar av det här slaget.¹⁷⁾ Han problematiserar diskussionen om vad läsning i skolan är genom att lägga ett annorlunda analytiskt perspektiv på läsningen. Han prövar att se läsning som att texter uppförs i skolan, att texter blir till i ett uppförandesammanhang. Då blir det, menar Mortensen, intressant och nödvändigt att undersöka just det sammanhang, "som både er praeget af den oprindelige, oftest skrevne tekst og af de subjektive reaktioner på fremførelsen, som samtidig er et skabende moment i denne."¹⁸⁾

Just föreställningen om "teksten-i-sin-opførelses-sammenhaeng" som något skilt från den ursprungliga texten(s form och innehåll) leder fram till en distinktion mellan analys av texten och analys av den lästa, framförda texten, mellan textanalys och litteraturpedagogisk situationsanalys. Mortensen menar att framförandets former eller med andra ord formerna för textens tillblivelse, påverkar det innehåll som skapas. Dessa former är knutna till den sociala situation som är en ram för textläsningen och textens betydelse skapas i det här fallet bl a av det sociala sammanhang som skolan utgör och av de former som utmärker skolarbetet.

Detta är ett viktigt påpekande. I det ligger tanken att en textanvändning måste ses i sitt institutionella funktionssammanhang, att en analys av en läsning måste räkna med de faktorer som är speciella för skolarbetet. Mortensen antyder att den analysen inte bara är viktig att göra utan kanske också svårhanterlig:

Det er imidlertid nødvendigt at være opmærksom på, at de fiktive værker, som tages op i undervisningen, indskrives i en institutionel betydningsstruktur, som har mange momenter:

de formelle rammer, samspillet mellem lærer og elever, det indbyrdes forhold eleverne imellem osv. Spørgsmålet er da, om det eleverne lærer er at forholde sig til denne "institutionelle overtekst" med alle dens social- og individual-psykologiske spændinger, snarere end til den fiktionstekst, som kun er en begrænset faktor heri.¹⁹⁾

Att det förhåller sig på det sättet kan vi misstänka på ett allmänt plan, dock utan att veta särskilt mycket om hur och under vilka villkor "den institutionella övertextern" påverkar en läsning av en text. Min avhandlings huvuduppgift är att belysa den frågan genom att jämföra litteraturläsningen i två olika institutionstyper - skolan och studiecirkeln.

II Några utgångspunkter

1 LÄRARROLL - FORSKARROLL

Av undersökningarna inom Läsprojektet kommer i fortsättningen två att bli föremål för jämförelse och diskussion för att belysa institutionella faktorerers betydelse för litteraturläsningen. Undersökningarna har tidigare redovisats i två rapporter, *Litteratur och social förståelse*, som handlar om litteraturläsning i en grundskoleklass inom den kommunala vuxenutbildningen, och *Litteratur och erfarenhet I-III*, som analyserar vuxna cirkeldeltagares läsning och användning av litterära texter. Jag ska inledningsvis kort presentera dessa båda undervisningsförsök - genomförda i två olika sammanhang - med avseende på syfte, uppläggning och pedagogiska och metodiska utgångspunkter för respektive undervisning och undersökning. I samband med det ska jag också introducera några begrepp och teoretiska resonemang, som blir aktuella i den kommande diskussionen.

Presentationen måste bli översiktlig och läsaren hänvisas därför generellt till rapporterna för en utförligare och mer sammanhängande presentation av litteraturpedagogiska grundtankar och metod. Genomgången kan inte heller rymma en beskrivning av den löpande undervisningen, som däremot kommer att presenteras i sina grundläggande faser i följande kapitel. I bilagor i avhandlingens slut har jag förtecknat texter som använts i undervisningen och där återfinns också förteckningar över dokumentationskällor.¹⁾

Läsprojektet aktualiserade både på ett praktiskt och ett mera principiellt plan frågor som har med arbetsdelningen mellan forskarroll och lärarroll att göra.

Det finns en skenbar motsättning mellan de två rollerna. Vanligt är att man som forskare är alltför upptagen av teorin och fastnar i den, medan man som lärare tenderar att stanna kvar i den sociala praktiken. Forskaren och läraren ägnar sig åt två skilda verksamheter och lärarens handlingar framstår för forskaren som objekt för analys medan forskarens arbete för läraren blir något som saknar praktisk användning. Detta är en klyfta mellan forskarroll och lärar-

roll, mellan vetenskaplig teori och social praktik. De båda undersökningarna *Litteratur och social förståelse* och *Litteratur och erfarenhet* är försök att minska denna klyfta, att bryta med en strikt arbetsdelning mellan forskare och lärare.

Enkelt uttryckt handlar det om två saker. Dels gäller det att få tid för forskning och dokumentation av undervisningen, dels gäller det att tillförsäkra läraren forskarstatus i betydelsen att läraren ska ha möjligheter att bearbeta och tolka den undervisning han genomfört. Det är fråga om en ändring av lärarrollen, som gradvis övergår i en forskarroll och på motsvarande sätt kan man påstå att den renodlade forskarrollen lämnar plats för undervisaren/läraren. En sådan strategi för själva arbetet - dvs för undervisningen och undersökningen - medför att nya arbetssammanhang uppstår.²⁾

Vi är två som skrivit de båda nämnda rapporterna, Lars-Göran Malmgren och jag själv. Tillsammans har vi planerat och lagt upp undervisningen, gjort textvalen och fortlöpande diskuterat vad som skett i de olika undervisningsförloppen. Vi har också tillsammans utarbetat de teoretiska ansatser som finns i rapporterna och genomfört intervjuer och annan dokumentation som ingår i undersökningarna. Men även om vi planerat undervisningen tillsammans har bara en av oss reellt kunnat direkt ansvara för själva genomförandet av undervisningen. Av praktiska och formella skäl har det inte varit möjligt för oss att undervisa båda två och därmed fullständigt bryta med den traditionella rollfördelningen, vilket vore den yttersta konsekvensen för att åstadkomma en operativ forskning.³⁾ I en sådan är forskaren (eller läraren) inte ensidigt inriktad på att analysera det som sker och som kan iakttagas eller registreras i undervisningen, utan han handlar, han opererar i detta sammanhang. Denna uppfattning om förhållandet mellan lärarroll och forskarroll och vårt försök att bearbeta denna rollmotsättning i vår undervisning och forskning har varit en utgångspunkt för vårt arbete.

2 UTGÅNGSPUNKTER FÖR UNDERVISNINGEN

Undervisningen i KOMVUX-klassen hade som övergripande syfte att ta upp relationen mellan individ och samhälle till behandling. Undervisningen utgick från problem och konflikter inom arbetsliv och familjeliv och strävade efter att anknyta till erfarenheter från dessa

båda socialisationsområden. Målsättningen var, att formulera problemen som frågor och förankra dessa hos eleverna. Vi ville väcka deras intresse och nyfikenhet för en fråga eller ett frågekomplex, som kunde bli utgångspunkt för ett arbete, där eleverna aktivt bearbetade egna och andras erfarenheter. I detta ligger en erfarenhetspedagogisk ansats och syftet med bearbetningen av erfarenheter i undervisningen var att möjliggöra utvecklingen av sociologisk fantasi, ett nyckelord inom erfarenhetspedagogiken. Det innebär en förmåga att dra in egna erfarenheter i läroprocesser och sätta dem i förbindelse med de samhällsliga sammanhang som de är betingade av.⁴⁾

Att utveckla förmågan att se erfarenheter i ett socialt och historiskt sammanhang är knappast något, som enkelt låter sig realiseras i undervisningen. Långt vanligare är att elever visar en personaliserande förståelse av sociala problem. Frågan om vilka orsaker det finns till människors erfarenheter och konflikter reduceras till en fråga om personlig skuld och om personligt ansvar. I undervisningen måste denna uppfattning bearbetas på ett sätt som gör att personaliseringen inte blockerar för forskande och utvidgande kunskapsprocesser. En personaliserande hållning får inte blockera för insikten att sociala och historiska situationer är beroende av både subjektiva och samhällsliga faktorer, som står i ett växelverkande förhållande till varandra. Man kan med andra ord säga, att undervisningens uppgift blir att bearbeta vardagliga erfarenheter med och mot ett mera strukturellt, systematiskt tänkande.

Den ryske språkforskaren Vygotsky gör i sina arbeten om barns begreppsutveckling en distinktion mellan vardaglig och vetenskaplig begreppsbildning som är användbar i detta sammanhang.⁵⁾ Han menar att tänkandet och föreställningarna om verkligheten rör sig på olika begreppsnivåer med större eller mindre bundenhet till episodiska erfarenheter. Den vetenskapliga begreppsbildningen kan hjälpa tänkandet att nå utöver ett konkret och vardagligt erfarenhetssammanhang. Den kan leda till förklarande och tolkande tankeprocesser, som sätter in omedelbara upplevelser i mer strukturella sammanhang.

Närmandet till en mer begreppslig insikt får å andra sidan inte innebära att förbindelsen med den omedelbara erfarenheten skärs av eller att de direkta, ursprungliga upplevelserna av omvärlden ersätts av ett abstrakt förhållande till verkligheten. Det handlar istället om att skapa möjligheter för nya tankebanor, nya insikter. Tänket fastnar varken i de vardagliga upplevelsernas trånga perspektiv eller

i abstrakta tankeformer som leder till en förståelse där det mänskligt konkreta är bortopererat.

Vygotsky definierar utifrån dessa bestämningar begreppet medvetandegörande som ett växelspel mellan vardagliga och vetenskapliga begrepp. Medvetandegörande kräver enligt Vygotsky bl a att de vardagliga föreställningar och begrepp som hos en människa är bundna till ett visst erfarenhetsområde kan "röra sig uppåt" mot en mera abstrakt begreppslighet och därmed frigöra tänkandet från beroendet av en bestämd kunskapskontext. Omvänt måste de vetenskapliga föreställningarna och begreppen "röra sig neråt" mot den omedelbara upplevelsen och konkreta erfarenheten.

Det är uppenbart att ett sådant resonemang får direkta konsekvenser för en undervisning som har en erfarenhetspedagogisk inriktning. Det förefaller t ex nödvändigt att elevernas vardagsbegrepp inom ett kunskapsområde måste ha en viss erfarenhetsmässig förankring.

Vygotskys bestämningar gäller kunskapsaspekten på undervisningen. Samtidigt kan hans diskussion av betingelserna för att uppnå medvetande om ett kunskapsområde få karaktär av abstrakt kognitionspsykologi, eftersom han inte direkt sätter in sin definition av medvetandegörande i förhållande till ett konkret innehåll som tänkandet och föreställningar har.

Men det här undervisningsförsöket syftade också till att undersöka hur läsning av skönlitteratur kan fungera i förhållande till undervisningens övergripande mål att utveckla kunskap. Det gällde att etablera ett sätt att läsa skönlitteratur som innebar att litteraturen skulle fungera som en aktiv och verkande del i kunskapsprocessen.

Litterära texter används då i första hand för att de har möjlighet att gestalta erfarenheter som kan bli synliga för läsaren. Men dessa omedelbara eller gestaltade erfarenheter kan bearbetas och sättas in i mera övergripande, sociala sammanhang. Det innebär att textval och textanalys görs i förhållande till det aktuella arbetet i en klass (eller annan undervisningsgrupp). Något litterärt självändamål är det alltså inte fråga om lika lite som övning i isolerad textanalytisk färdighet.

En hypotes är att det är möjligt att arbeta med litterära texter för att nå en växelverkan mellan en vardaglig erfarenhetsnivå och en vetenskaplig begreppsnivå i undervisningen. En anledning till att litterära texter kan bidra till att uppnå en sådan växelverkan är att de erbjuder ett innehåll som är konkret förankrat som fiktivt gestaltad

erfarenhet. Den gestaltade erfarenheten är samtidigt bearbetad på något sätt, den är relaterad till en tolkande berättarstruktur.

Ett vanligt berättartekniskt grepp, som är grundläggande då det gäller att förstå hur erfarenheter gestaltas, är synvinkelgreppet. Valet av texter, speciellt i KOMVUX-klassen, har i hög grad bestämts av deras möjlighet att erbjuda en genomförd synvinkelskildring. Just genom att vara synvinkelbärare kan en text underlätta förankringen av ett problem som konkret erfarenhet i undervisningen. Läsaren kan leva sig in i en persons erfarenheter och identifiera sig med dem under läsningens gång. En öppen och tydlig synvinkelframställning kan skapa en känslomässig inlevelse i ett erfarenhetsstoff och på så sätt bli ett första steg mot att se ett problem på en vardaglig begreppsnivå. Men läsningen bör inte stanna i denna omedelbarhet och spontana inlevelse utan också medföra en distansering. Det är en förutsättning för att den spontant igenkända erfarenheten ska kunna bearbetas, förklaras och sättas in i strukturella, sociala sammanhang. Denna distansering kan finnas i texten, den kan uppnås i arbetet med den och den kan finnas i växlingen mellan olika perspektivbyten, som erbjuds genom de olika texterna i undervisningen.

Detta innebär att inlevelse och distans knappast behöver vara varandras motsatser i läsningen och bearbetningen av en text. Tvärtom förutsätter de varandra i en växelverkan. Den emotionella inlevelsen samspelar med den mer intellektuella och reflekterande distanseringen.

Men om synvinkeln är alltför ny och främmande kan inlevelsen omintetgöras och läsaren förmår inte skifta perspektiv. Detta kan ses som ett estetiskt-kognitivt problem i själva läsningen av litterära texter. Så kan t ex en komplicerad berättarteknik eller komposition innebära ett alltför stort avstånd till läsarens estetiska förväntan och därför når läsaren inte fram till textens innehåll. En blockering för textens formsida kan dölja innehållet och därmed förverkligas inte textens kunskapsutvecklande möjlighet.

Svårigheten att skifta perspektiv kan också ha en annan bakgrund. Om en text innehåller ett nytt, ovant perspektiv som alltför provocativt utmanar läsarens föreställningar om verkligheten, föreställningar som läsaren känner en stark social identitet med, kan det vara svårt att byta perspektiv. Eftersom många människors föreställningar och kunskaper om verkligheten är hårt knutna till egna konkreta erfarenheter, till en vardagspraxis, som innehåller rutinpräglade vanor och begrepp, kan det vara svårt att bryta in i och omstrukturera

dessa föreställningar till ny kunskap.

Men samtidigt kan man i anslutning till Vygotsky anta att perspektivbyten utgör ett viktigt led för att etablera en växelverkan mellan vardaglig och vetenskaplig begreppsbildning, så att nya sammanhang kan öppna sig och ny kunskap utvecklas.

I detta dilemma kan, som sagt, litterära texter vara en möjlighet. En synvinkelbärande text kan hjälpa fram ett perspektivbyte för att åstadkomma en växelverkan mellan konkret erfarenhetsnivå och tolkande bearbetningsnivå. Då en frågeställning rests i inledningen till ett arbete i klassen kan eleverna läsa en serie texter, som skildrar olika människors erfarenheter och konkreta livssituationer. Texternas olika perspektiv kan jämföras med varandra. Det var en sådan strategi för textval som låg bakom uppläggningsen av undervisningen både i vuxenklassen och i cirkelarna. Jämförelser mellan texterna och mellan texterna och erfarenheter utanför texterna utifrån en fråga om likhet-olikhet syftade till att få syn på en strukturell likhet i betydelsen att det bakom olika erfarenheter kan finnas en gemensam förklaringsstruktur. Erfarna problem kan vila på samma typ av samhällseliga och historiska förutsättningar. Jämförelser mellan texterna skulle göra det möjligt att upptäcka strukturella likheter men också att i jämförelser med verkligheten utanför texterna se exempel och helheter, se vilken relation den gestaltade erfarenheten har till samhällsverkligheten utanför texten. I den här aktuella undervisningen var tanken att texterna skulle ge olika exempel, hålla fram olika erfarenheter, handla om olika människors situation och vara gestaltade ur olika synvinklar.

De tankar som utvecklas i Läsprojektets första rapport *Litteratur och social förståelse* finns även som teoretiska förutsättningar och utgångspunkter för undervisningen i studiecirkelarna och för analysen av litteraturanvändningen där.⁶⁾ I rapporten *Litteratur och erfarenhet* kan teorin om läsning ytterligare byggas ut på grundval av empiriska läsaranalyser.⁷⁾

I undersökningen diskuteras och görs en åtskillnad mellan läsning som upplevelse och läsning som erfarenhet. Centralt i upplevelsen står en igenkänning av egna eller andras erfarenheter, av den yttre miljön i texten, av framställningssättet eller av den känsla som uttrycks i texten. Man kan säga att texten på något sätt bekräftar olika förväntningar som läsaren möter texten med. Men upplevelsen kan också vara selektiv i förhållande till textens innehåll och endast

vissa drag i texten uppmärksammas. Upplevelsen är personligt färgad och bunden till omedelbar reaktion på det lästa.

Denna spontana upplevelse i läsningen kan utvecklas åt olika håll. Läsningen kan stanna i upplevelsen och då kan olika selektionsmekanismer utvecklas.⁸⁾ Men upplevelsen kan utvecklas till erfarenhet i den meningen att läsaren lär sig något nytt om egna eller andras erfarenheter, det sker en utvidgning av läsarens erfarenhetsvärld och hon eller han får nya begrepp om världen genom läsningen och bearbetningen av det lästa. Vi kan tala om läsning som erfarenhet som innebär att bearbetningsprocessen leder till en utveckling av nya perspektiv på verkligheten, "till en expansion av förståelsen av både text och det erfarenhetskomplex som en text indirekt framställer."⁹⁾

En läsare som kombinerar en grundläggande emotiv upplevelse av texten byggd på igenkänning och identifikation med inlevelse i det nya och främmande som olika texter rymmer, är på väg att kvalitativt utveckla sin läsning mot läsning som erfarenhet. Denna kan antas ha några kännetecken som vi kan sammanfatta i ett antal punkter:

- läsning som erfarenhet utvecklas på grundval av igenkänning av både direkta och strukturella likheter mellan texten och läsarens egna (eller indirekta) erfarenheter
- för att läsning som erfarenhet ska utvecklas förutsätts läsning som upplevelse
- läsning som upplevelse förefaller vara en viktig förutsättning för en subjektiv förankring av en frågeställning i en problemorienterad kunskapsprocess

Dessa tankar tjänar ett dubbelt syfte. Den teoretiska infattningen ska vara ett hjälpmedel för uppläggningsplaneringen av undervisningen i KOMVUX-klassen och i cirklarna. Teorin ska hjälpa till att styra planeringen av ett pågående pedagogiskt arbete. Men teorin ska samtidigt hjälpa till att arbeta fram frågeställningar som styr analysen av undervisningsförloppen. Tanken är att försöka minska klyftan mellan teori och praktik, men också att utvidga utrymmet för förståelse av det som sker i själva undervisningen. För att uppfylla ett sådant syfte har också undervisningen dokumenterats och följts i dess naturliga sociala sammanhang.

III Uppläggning av undervisningen

1 KOMVUX-KLASSEN

Med hjälp av några enkla bakgrundsdata om eleverna går det att säga något om KOMVUX-klassens sociala sammansättning. Klassen består vid undersökningstillfället av 25 elever. 15 av de 20 kvinnorna är mellan 31 och 40 år, den äldsta är 48 och den yngsta 23 år. De fem männen i klassen är mellan 20 och 33 år och klassens två yngsta elever återfinns bland männen.¹⁾

I elevernas utbildningsbakgrund går det att urskilja några relativt generella drag. Ett sådant - det kanske minst förvånande men mest framträdande - är deras likartade erfarenheter av tidigare utbildning. Den har varit kort, som regel omfattat sju eller åtta år i folkskolan, som i något fall har kombinerats med avbrutna real-skolestudier. Några elever har en mer eller mindre fullständig grundskoleutbildning bakom sig. Enskilda elever har dessutom inom sina yrken skaffat sig viss utbildning. Sammanfattningsvis kan man anta att eleverna befinner sig på i stort sett likvärdig nivå då det gäller skolkunskaper.²⁾

Av klassens kvinnliga elever har samtliga varit yrkesverksamma utanför hemmet. Knappt hälften av kvinnorna har haft/har anställning inom industrin och i övrigt fördelar de sig på sektorer som service, vård och kontor. Männen i klassen arbetar i industrin eller är under utbildning. Sett utifrån deras egna yrkessituationer och tidigare utbildningserfarenheter uppfyller flertalet av klassens elever de kriterier, som gäller för socialgrupp III. En stor del av klassens elever tillhör arbetarklassen i vid mening.

Motiven för vuxna elever att delta i kommunal vuxenutbildning växlar naturligtvis från individ till individ. Men sannolikt spelar kompetenskravet, i betydelsen att skaffa sig kunskaper som möjliggör fortsatta studier, en betydande roll. En viktig drivkraft är också yrkeslivets krav på ökad kvalificering. Inom en och samma klass liksom inom en och samma elev får man räkna med att det finns ett varierat mönster av studiemotiv och förväntningar, som griper in i och på-

verkar undervisningsprocessen. Några elevröster hämtade ur deras skriftliga kommentarer kring förväntningar inför svenskstudierna kan vi lyssna till:

Jag har märkt mycket ofta i mitt arbete när man talar med högre tjänstemän, att man inte står på samma nivå när det gäller språket. Det är ofta arbetare kommer med bra idéer för att förbättra sitt arbete och sin miljö, men när de kommer in på det stora kontoret kan de inte lägga ut texten ordentligt och så blir det inte mer av det hela.

(Sten)

Jag hoppas att jag när jag har läst svenska i några terminer kan ställa mig upp på ett (fack)möte och säga vad jag tycker och tänker i en viss fråga utan att staka mig. Då språket många gånger är tillkrånglat vid möten och föredrag är mina förhoppningar att jag ska lära mig tala och förstå svenska språket på ett annat sätt än tidigare. Jag tror också att skolan har ett svårt språk. Många gånger kan man nog svara på en fråga, men rädslan finns där att man inte vet hur man ska uttrycka sig.

(Rosa)

Viktigast är det att man kan stava och uttala orden rätt. (---) Ordkunskap är bra att lära sig, då kan man lättare hänga med i debatter.

(Astrid)³⁾

Svenskämnet blir i första hand ett språkämne i samtliga elevers kommentarer. Däremot uttrycker KOMVUX-eleverna inte något omedelbart behov av skönlitterär läsning eller av litteraturhistorisk orientering. Istället räknar eleverna med en färdighetsinriktad svenskundervisning. Det har naturligtvis med deras tidigare upplevelser av skola och svenskundervisning att göra. De förväntar sig att så som det var förr ska det även vara nu. Den undervisningspraktik de tidigare mött styr deras förväntningar och deras krav. Men kravet är dubbelt och delvis motsägande. Dels pekar eleverna på det legitima behovet av en språkundervisning som ger dem en praktiskt fungerande språkbehärskning. De talar då om språkbrukssituationer och kopplar samman språkbruket med den sociala verkligheten. Dels föreställer de sig att målet nås genom en formell och abstrakt färdighetsträning, som leder bort från det egna språket och in i det officiella språkets korrekthet och mönsterkaraktär.⁴⁾

Det är viktigt att understryka denna dominerande språksyn liksom karaktären på förväntningarna inför svenskundervisningen. Här finns frön till svårigheter för en språkpedagogik som tar sin utgångspunkt i funktionella brukssammanhang och för en litteraturanvändning i kunskapsutvecklande och probleminriktade läroprocesser.

Det egentliga projektarbetet i KOMVUX-klassen inleddes med läsning och diskussion av andra kapitlet i Marit Paulsens bok *Du, människa?*. Avsnittet, som vi valde som ingångstext till projektet, skildrar hur en kvinna försöker ställa om sig från nattsiftet på fabriken till hemmaskiftet, privatlivets skift. Texten ger konkreta inblickar i dubbelarbetets svårigheter. Den visar hur upplevelser i arbetslivet på ett direkt sätt inverkar på familjelivet: förhoppningar om ett familjeliv i gemenskap och trygg samvaro grusas av arbetslivets realiteter, av pressande arbetsförhållanden och akuta ekonomiska svårigheter. Texten berättar om hur arbete och ekonomi bestämmer familjeliv och relationer mellan personer, hur kvinnans situation är beroende av yttre materiella levnadsvillkor.

Du, människa?-texten gestaltar ett problem som det var möjligt att arbeta vidare med i den fortsatta undervisningen.⁵⁾ Då en frågeställning är klart formulerad i ingången till ett projekt kan eleverna t ex konfronteras med texter, som erbjuder inlevelse i olika människors erfarenheter och situationer, texter med olika perspektiv som kan jämföras och spelas ut mot varandra.⁶⁾ En sådan strategi för textvalet låg bakom den fortsatta uppläggnings av undervisningen. Men textvalet präglades också i hög grad av den förståelse för *Du, människa?*-textens tematik - sammanhanget mellan arbete och privatliv - som framkommit i diskussionerna.

Vi valde att läsa novellen *Lykke* ur den danska författarinnan Vita Andersens novellsamling *Håll käft och var söt!*. Texten visar på ett tragiskt sätt klyftan mellan Lykkes verklighet, bristen på och behovet av gemenskap och den konsumtion som hon kompenserar sina verkliga behov med. Texten är gestaltad ur Lykkes synvinkel och på så sätt skapas en förutsättning för inlevelse i Lykkes tanke- och känslvärld. Bearbetningen av *Lykke*-texten syftade till att ge ett nytt perspektiv på huvudproblemet i undervisningen genom att visa hur privata erfarenheter kan hänga samman med konsumtionssamhällets köpkrav.⁷⁾

Uppläggnings av den fortsatta undervisningen bestämdes från tre håll. Dels gällde det arbetsformen, som präglats av individuella

kommentarer till lästa texter och textdiskussioner i helklass. Vi önskade ersätta det arbetssättet med en självverksamhet i grupper, där eleverna skulle styra och sätta igång sina textdiskussioner och själva ansvara för att arbetet utvecklades och gav resultat. Dels blev den problembild, som vuxit fram i undervisningen, ett riktmärke för den fortsatta textläsningen. Den frågeställning som diskuterats fram i klassen var komplex. Den berörde sambandet mellan privatlivets erfarenheter och produktionslivets förhållanden, den gällde konsumtionssamhällets inverkan på en människas liv, dubbelarbete, brister i människors sociala situation och könsroller. Detta nätverk av frågeställningar skulle undervisningen fortsätta att bearbeta och det behövdes en uppsättning olika texter, som tillsammans kunde visa fram ett sammanhang i den sammansatta konfliktbilden. Slutligen menade vi att det var viktigt att finna texter, som dels innehöll en lätt identifierbar huvudperson som bar upp konfliktupplevelsen i texten, dels hade en mer eller mindre tydligt markerad synvinkel. Vi ville också välja texter där synvinklarna bars upp av omväxlande kvinnliga och manliga huvudpersoner.⁸⁾ En enkel modell för sätt att analysera texter hade introducerats under arbetspassen med *Lykke* och detta redskap skulle användas i grupparbetet med texterna.⁹⁾

Undervisningsförloppet i KOMVUX-klassen kan sammanfattas i några faser:

1. Ingångsfas med läsning av andra kapitlet ur Marit Paulsens *Du, människa?* för att ta fram en frågeställning möjlig att arbeta vidare med.
2. Kort perspektiveringsfas med läsning av Vita Andersens novell *Lykke* ur samlingen *HÄLL käft och var söt!*
3. Bearbetningsfas med självverksamhet, grupparbete kring några olika texter: avsnitt ur Moa Martinssons *Mor gifter sig*, avsnitt ur Kerstin Ekmans *Änglahuset*, dikter ur Märta Tikkanens *Ärhundradets kärlekssaga*, avsnitt ur Jan Fridegårds *Fäderna*, *Dave Bender* ur Studs *Terkels Arbetsplats USA (2)*, *Horton Blair* ur Studs *Terkels Rapport från amerikansk stad - Chicago*, *Nytt arbete*, ur Göran Leths *Våran verkstad*, avsnitt ur uppsatsen *Den könsliga arbetsdelningen* av Anita Göransson och tabeller ur Gunnar Qvists *Konsten att blifva en god flicka*.
4. Produktfas som av tidsskäl inskränkte sig till redovisning av grupparbetet.

Efter slutredovisningen följde en utvärdering, som omfattade en skriftlig del med enkät och textkommentar och en muntlig med intervjuer enskilt och i grupp. Dokumentationen avbröts vid denna punkt

i undervisningen och den utåtriktade verksamhet i form av förberedda studiebesök på olika företag och industrier som KOMVUX-klassen planerade och genomförde fick lämnas utanför undersökningen.¹⁰⁾

2 STUDIECIRKLARNA

I rapporten *Litteratur och erfarenhet I-II* undersöks litteraturläsningen i två studiecirkelar med vuxna deltagare. Arbetet i cirkelarna vilade på några gemensamma förutsättningar. Den administrativa och organisatoriska planeringen av studiecirkelarna ansvarade det lokala studieförbundet ABF i Oskarshamn respektive Mönsterås för. Det innebär bl a att lokala studieorganisatörer tog aktiv del i rekryteringsarbetet. Däremot ansvarade vi själva för planeringen av cirkelarnas allmänna inriktning och för arbetets uppläggning.

En önskvärd förutsättning inför starten av studiecirkelarna var att deltagarna inte skulle vara särskilt vana och erfarna läsare av skönlitteratur. Deltagarna skulle inte rekryteras genom att lockas med en målsättning som gick ut på litteraturläsning och skönlitterär bildning. Istället skulle cirkelstudierna i första hand byggas upp kring något för deltagarna näraliggande och välbekant, något som de hade konkret erfarenhet av och som rörde deras egen vardag. Den anknytningen kunde finnas, menade vi, i deltagarnas egna arbeten, i deras upplevelser av skiftande arbetsförhållanden och av arbetets roll i deras egna och andras liv. En cirkelpresentation blev resultatet av dessa överväganden och ARBETE formulerades som cirkelns tema i ett presentationsblad, som skickades ut till hushåll och delades ut på arbetsplatser:

...OCH ATT ARBETA ÄR OCKSA ATT LEVA...ELLER?

Vad betyder ARBETE för oss? Hur såg ARBETE ut förr jämfört med idag? Varför arbetar vi? Varför är kvinnors och mäns ARBETE så olika? Vem bestämmer ARBETETS värde och varifrån får det sin mening? Sådana frågor och andra som har med vår vardag och med vårt vardagssliv att göra, ryms i ordet ARBETE. Att söka svar på sådana frågor innebär ofta att man samtidigt hittar nya och nya frågor brukar ge nya insikter och nya kunskaper. De viktigaste kunskaperna om ARBETE har vi kanske själva genom våra erfarenheter och vårt yrkeskunnande. Att starta i erfarenheterna och diskutera dem, att lära av varandra och tillsammans söka kunskap om viktiga frågor och problem, som har med ARBETE att göra, är ett spännande sätt att lägga upp ett cirkelarbeta på.

Till våren kör vi igång en cirkel med den här inriktningen. Tanken är att var och en bidrar med sin erfarenhet och sina kunskaper. Tillsammans lägger vi upp jobbet med de här frågorna och tillsammans startar vi ett meningsfullt och problemlösande cirkelarbete under - som vi hoppas - trivsamma former. Problemen som vi vill jobba med, formulerar vi själva och tillsammans söker vi svar på dem.

När inte våra erfarenheter räcker till för att ge svar på alla våra frågor, så kan vi bli tvungna att gå till litteraturen för att läsa om andras erfarenheter. Att läsa för att finna svar på våra frågor och för att ge ny kunskap om våra problem - det är en produktiv läsning, det är ett sätt att använda och bruka litteratur.

Kanske kan vårt cirkelarbete mynna ut i något konkret resultat, i en produkt av något slag, men vi kan också nöja oss med de insikter och kunskaper vi får genom våra samtal och diskussioner om det vi erfart, sett och läst.

Denna presentation avslutades med en uppmaning till intresserade att vända sig till studieförbundet ABF. Två tydliga markeringar görs i texten. Den ena säger att cirkelarbetet ska förankras i cirkeldeltagarnas erfarenheter och att det i deras praktik finns kunskap, som kan användas i cirkelarbetet. Den andra gäller litteraturläsningen, som ska funktionaliseras, dvs användas i det speciella kunskapssammanhang som kunde uppstå i cirkeln.

Oskarshamns-cirkeln var den cirkel som först kom igång. Men det uppstod på ett tidigt stadium problem med cirkelns sammansättning och storlek. Långa avbrott och andra störningar i cirkelarbetet påverkade vad som skedde i cirkeln, hur det lästes i den och hur mönstret i receptionen av texterna utvecklades och förändrades. Det ojämna yttre förloppet i Oskarshamns-cirkeln med negativa konsekvenser för exempelvis kontinuiteten i läsningen av texterna och i samtalen om dem, är ett avgörande skäl för mitt val av Mönsterås-cirkeln som exempel för att jämföra med KOMVUX-klassen.¹¹⁾

De yttre organisatoriska förhållandena var mera gynnsamma för Mönsterås-cirkeln. Cirkeln var lagom stor med sina tio deltagare (inklusive cirkelledaren). Den hade en acceptabel könsfördelning på fyra kvinnliga och sex manliga deltagare. Också åldersmässigt fanns en tacksam spännvidd mellan den yngsta, tjugoåriga Pia, och cirkelns fem pensionärer. Framför allt hade cirkeldeltagarna rika personliga arbetserfarenheter, som de frikostigt förde in i cirkelns samtal och textdiskussioner. Cirkeldeltagarna hade en likartad social bakgrund, tillhörde alla arbetarklassen och uppvisade en ideologisk och allmänpolitisk överensstämmelse. Flertalet deltagare var eller hade varit

aktiva inom SAP, konsumentkooperationen och fackföreningsrörelsen.

Till detta ska läggas att cirkeln var stabil med hög närvaro rakt igenom hela cirkelarbetet. Viktigt var också att cirkeln i Mönsterås kunde genomföras utan avbrott. Den löpte utan uppehåll över elva sammankomster från den 11 mars till den 20 maj 1981. Dessa lugna yttre former skapade en trygghet och kontinuitet i arbetet, som i sin tur möjliggjorde en naturlig progression i problembearbetningen och textläsningen.

Ursprungligen planerades arbetet i de båda cirkelarna med två olika strategier för själva upptakten. I den första skulle ett fritt erfarenhetsutbyte mellan deltagarna om det egna arbetslivet inleda, i den andra skulle utgångspunkten tas i litteraturen. Genom att läsa en text, som inbjöd till problematiserande läsning och textdiskussion och som gestaltade upplevelser och situationer som deltagarna kunde knyta till egna erfarenheter, borde ett problem kunna formuleras och bli möjligt att undersöka vidare.

Att vi i planeringen räknade med två pedagogiska öppningsmöjligheter hängde samman med en viss allmän osäkerhet, som delvis var framkallad av min ovana vid cirkeln som studieform och vid cirkelledarrollen. Men oron gällde också det faktum, att jag inte skulle vara utrustad med en fast studieplan och studiegång då jag kom till första sammankomsten. Min förmodan var, att cirkeldeltagarna skulle vara vana vid ett mera i förväg strukturerat kursmaterial med studieanvisningar, instuderingsfrågor och repetitionsuppgifter och att de därför nu kunde förväntas räkna med en motsvarande uppläggning av cirkeln. Om dessa tidigare cirkelerfarenheter nu trängde igenom som förväntningar inför det aktuella cirkelarbetet, hur skulle då reaktionen på den erfarenhetspedagogiska ansatsen bli, vad skulle hända med tanken att minnen och egna erfarenheter skulle bli cirkelns studiematerial? Hur skulle den pedagogiska idé uppfattas som ville att den personligt levda och levande historien skulle utgöra den grund på vilken arbetet i cirkeln skulle byggas? Här fanns ett dilemma men också ett skäl till att vi planerade en alternativ cirkelstart som utgick från läsning av en text.

Det positiva utfallet av erfarenhetsutbytet under Oskarshamns-cirkelns inledande sammankomster medförde att när Mönsteråscirkeln startade tre veckor senare kunde jag inte avstå från att låta också den i första hand ta sin utgångspunkt i deltagarnas erfarenheter och upplevelser av arbete.¹²⁾ Utifrån de samtalen, som sträckte sig över

i det närmaste tre hela sammankomster, definierades den fråga som Mönsteråscirkeln sedan kom att fördjupa sig i - arbetets glädje och mening.

I Mönsteråscirkeln kom den ursprungliga uppläggnings och textstrategin inte att realiserats. Ursprungsplanen förändrades genom strykningar och tillägg, beroende på framför allt tre omständigheter. Den ena är redan nämnd: textläsningen kom inte igång omedelbart utan cirkeln inleddes med ett fritt utbyte av erfarenheter från deltagarnas olika yrkesliv. Den andra hängde samman med den tidiga tematiseringen av arbetets glädje. Mot den bakgrunden fick en del texter utgå och andra tillkom.¹³⁾ Slutligen visade det sig, att deltagarna tidigt hade konkreta idéer om hur cirkelarbetet skulle presenteras i en produkt, dvs produktfasen blev mitt under textläsningen aktuell och tydligt angelägen för cirkeldeltagarna. I det läget blev vi också varse knappheten på tid, som satte en definitiv gräns för vad som var möjligt och genomförbart i Mönsteråscirkeln.

Den ursprungliga planeringen av Mönsteråscirkeln såg ut så här i punktform:

1. Textarbetet skulle börja med *Nytt arbete* ur Göran Leths *Vårar verkstad* och följas av fem tematiskt näraliggande korta texter. Det var ett avsnitt ur Britta Stövlings *Jobb*, Andrew Bartok, 45 år ur Studs Terkels *Rapport från amerikansk stad - Chicago*, Hos arbetspsykologen ur Erik Johanssons *Fabriksmänniskan*, Skånskan ur Göran Palms *Ett år på LM* och Nick Lindsay, en rimsnidare ur Studs Terkels *Arbetsplats USA (2)*. Syftet var att generera en frågeställning, som var möjlig att arbeta vidare med. Cirkelns ingångsfas planerades så.
2. Därefter skulle en perspektiveringsfas följa med uppgift att ge ny belysning på den fråga, som aktualiserats under de inledande diskussionerna. För det arbetet fanns några olika textförslag: a) *Sin egen eller slav* ur Göran Palms *Bokslut från LM*, *Personaladministrativ utfrågning* ur Göran Palms *Bokslut från LM* och avsnitt ur Staffan Seebergs *Grönlandsskogen* eller b) samma texter som under a) och därutöver *Superfosfat* ur Sture Källbergs *Ackord och andra berättelser* och Larsson ur Bunny Ragnerstams *Skall jorden bli vår* eller c) samma texter som under a) + b) och därtill *Krantz* ur Bunny Ragnerstams *Skall jorden bli vår*.
3. Sedan skulle textarbetet mynna ut i en mer fast avgränsad problemformulering och denna fråga skulle undersökas vidare i en bearbetningsfas. Vilka texter som skulle användas då var en helt öppen fråga.
4. Cirkeln skulle avslutas med en produktfas.

Den faktiska arbetsgången blev så här:

1. Ingångsfas med diskussion av egna arbetslivserfarenheter och läsning av *Nytt arbete*.
2. Perspektiveringsfas i två delar: de tre korta texterna *Jobb*, *Andrew Bartok, 45 år* och *Hos arbetspsykologen* med perspektiv på monotoni, maskinmakt, människovärde och partexterna *Nick Lindsay*, *en rimsnidare* och *Skånskan* med mera förklarande perspektiv.
3. Bearbetningsfas med *Flykten* och *Från fritidskrav till arbetskrav* ur Göran Palms *Flykten från arbetet, Sin egen eller slav* och *Superfosfat* som partexter.¹⁴⁾ Slutligen Larsson och Arbetets ära ur Gunnar Adolfssons *Evigt gröna träd*.
4. Produktfas med skärmutställning.¹⁵⁾

IV Skola och studiecirkel – två sociala studiemiljöer

De två studieformerna skola respektive cirkel har både likheter och skillnader. I båda fallen rör det sig om utbildningsformer för vuxna deltagare. Men medan grundskoleklassen organisatoriskt sorterar under den kommunala vuxenutbildningen, drivs de båda studiecirkelarna i ABF:s regi. Detta förhållande får konsekvenser för rekryteringsprinciper, kontaktformer, studiemiljöer och storlek på undervisningsgrupp.

Eleverna i KOMVUX-klassen kommer till en hel grundskoleutbildning under tre terminer motsvarande ungdomsskolans treåriga högstadieutbildning. De går inte på en speciell kurs i svenska, utan svensklämmet utgör en nödvändig del av den totala högstadieutbildningen. Svensklämmet är obligatoriskt och måste läsas för en fullständig grundskolekompetens. Det finns med i en fastställd läro- och kursplan. Cirkelarna bygger däremot på frivilligt deltagande och utannonseras som en cirkel om arbetslivserfarenheter, inte som svenska eller litteraturläsning. Cirkelarna står fria i förhållande till skolväsendets ämnen och prövar ett ämnesval som ligger mitt i deltagarnas vardag och som man kan räkna med att de deltagare som sökt sig till cirkelarna har behov att fördjupa sig i. Denna skillnad är grundläggande och i dess förlängning finns ännu en av mer fundamental karaktär.

Inom kvalifikationsforskningen försöker man bestämma skolans funktion i produktionen av arbetskraftens kvalifikationer. Man vill komma åt och belysa förhållandet mellan de kunskaper och färdigheter som skolan utvecklar hos eleven och de samhällsbestämda kraven på arbetskraften. Det handlar med andra ord om förhållandet mellan å ena sidan produktionsprocess och ekonomisk utveckling och å andra sidan utbildningssystemets innehåll och struktur.¹⁾ Enligt kvalifikationsforskningen är utbildning ett led i reproduktionen av arbetskraften men också av den sociala skiktningen i samhället. Utbildningen/skolan sorterar och fördelar eleverna till olika positioner i den samhällsliga arbetsdelningen.²⁾ Skolans kvalificerande funktion har därmed två sidor: en som vetter mot en mera allmän kvalificering av individen till samhällsmedborgare och en annan som är mera arbetskraftskvalificerande.

Den kommunala vuxenutbildningen är en del av samhällets totala utbud av utbildningsmöjligheter och har som sådan ett uttalat kunskapssyfte med sin verksamhet: att erbjuda kompetensgivande utbildning, att kvalificera eleverna till de krav som en ekonomisk, teknologisk och samhällelig utveckling ställer.

För grundskoleeleverna är det i de flesta fall fråga om studier, som utgör en förberedelse för en fortsatt utbildning eller också läser de för att komma in på en viss utbildning. Högstadiekompetensen och därmed svenskstudierna är inte ett mål i sig. Studierna är mera ett medel för att nå ett för många av KOMVUX-eleverna klart definierat mål, som ligger utanför den här aktuella utbildningen. De läser för att kvalificera sig, för att i någon mening komma vidare och skolan kan ge dem denna möjlighet. Valet av utbildningsväg är för KOMVUX-eleverna målinriktat och därmed bestämmande för de attityder och hållningar som de går in i utbildningen med.

För cirkeldeltagarna ter det sig annorlunda. De kommer visserligen till studiecirkeln för att skaffa sig kunskaper, men det är kunskaper som inte primärt har att göra med fortsatta studier, karriär och kvalifikationer. De cirkelstudier om arbete och arbetslivserfarenheter som jag startar i Oskarshamn och Mönsterås våren 1981 har sannolikt föga med uppfyllande av bestämda kvalifikationskrav att göra, däremot - sett ur deltagarnas synpunkt - mera med kontaktbehov, kamratsamvaro och nyfikenhet på en annorlunda cirkel. Med visst fog kan man hävda att KOMVUX-utbildningen är inriktad på att kvalificera eleverna och att de har medvetna kompetensmotiv för sina studier, medan cirkeldeltagarnas motiv framförallt är av social-psykologisk karaktär. Det är därför rimligt att anta, att cirkelstudierna för deltagarna mera är ett mål i sig.

Då det gäller vägen till de båda olika studieformerna skola - studiecirkel går det att urskilja några olikheter. Någon personlig kontakt eller något personligt vägledningssamtal har som regel inte föregått grundskoleelevernas beslut att söka sig till den kommunala vuxenutbildningen. Den formella kontakt mellan studieorganisatör, dvs den kommunala vuxenutbildningsenheten i Oskarshamn, och blivande elev har tagits i samband med ansökningstillfället. Från detta grundmönster i rekryteringen finns det självfallet avvikelser. Vissa elever i KOMVUX-klassen har haft direkta kontakter med den lokala skollärdningen inom KOMVUX för rådgivning och diskussion.

Cirklarna har organiserats på annat sätt. Den överordnade rekry-

teringsformen har varit uppsökande verksamhet. I Oskarshamn skedde den dels så att studieombud på några olika arbetsplatser samtalande med sina arbetskamrater om den aktuella cirkeln samtidigt som de delade ut informationsbladet, dels hade jag som blivande cirkelledare tillfälle att träffa en grupp skogsarbetare (varav tre slutligen kom att ingå i cirkeln) och då närmare presentera cirkelns innehåll och uppläggning. I Mönsterås genomfördes rekryteringen på samma sätt genom uppsökande verksamhet och personlig kontakt mellan lokala studieombud och de blivande cirkeldeltagarna. I Mönsteråscirkeln var det dessutom så att de äldre deltagarna kände varandra från olika politiska och fackliga sammanhang och de hade stöd av varandra när de anmälde sig till studiecirkeln.

Det finns alltså olikheter mellan den kommunala vuxenutbildningen och studiecirkelverksamheten av den här typen. I ena fallet knyts utbildningsformen till skolväsendet och till en traditionell, offentlig information med annonsering i press och via broschyrer och utan en personlig, kontaktskapande studierekrytering. I det andra fallet bygger rekryteringen på en aktiv, uppsökande princip med direkt kommunikation mellan utbildningsorganisation och blivande cirkeldeltagare.

Det finns stora skillnader då det gäller KOMVUX-elevernars och cirkeldeltagarnas yttre studiemiljö. KOMVUX-klassen hade sin undervisning förlagd till gymnasieskolans lokaler, dvs de mötte en traditionell fysisk skolmiljö med klassrum, korridorer, ämnesrum, en stor heterogen lärarkår och cirka tusentalet elever i ungdomsskolan. De konfronterades med stressen på rasterna, trängseln i matsalskön, skolklockans auktoritet och alla andra uttryck för det sociala livet på en svensk gymnasieskola. Inte minst tror jag att de som vuxna elever i en ungdomsskola då och då kunde uppleva en psykologiskt betingad press och utsatthet av att inte riktigt höra hemma där. Denna känsla i kombination med en bland vuxenstuderande vanlig prestationsångest och kluvenhet inför studierna kan skapa en studiemässigt och socialt mycket påfrestande situation.

Cirkelarbetet var förlagt till lugna studiehemsmiljöer i Oskarshamn respektive Mönsterås där varken andra studiecirkelar, skolklockor eller korridorspring störde oss. Vi rådde oss själva och utvecklade våra egna rutiner beträffande rök- och kaffeпаuser under sammankomsterna.

Själva arbetet i cirkelarna organiserades på det sättet att vi sam-

manlagt träffades 11 gånger i Mönsterås och 13 gånger i Oskarshamn. Varje sammankomst omfattade tre timmar på onsdags- respektive fredagseftermiddagarna. Det motsvarar fyra 45 minuters studietimmar och det innebär att vi under ca 2,5 månaders tid arbetade under 44 studietimmar i Mönsterås och under ca 3 månaders tid 52 studietimmar i Oskarshamn. För cirkeldeltagarna i Oskarshamn betydde det t ex att cirkelstudierna avslutade hela arbetsveckan.

I KOMVUX-klassen sträckte sig undervisningen (i projektet) över en 4 månadersperiod. Varje arbetspass omfattade tre normallektioner lagda efter varandra i ett sammanhängande block på fredagsförmiddagarna. Men dessa lektioner i svenska för KOMVUX-eleverna var förstås delar av ett schema och en arbetsorganisation som innebär ämnessplittring och konkurrens mellan ämnena om elevernas uppmärksamhet och intresse. Var det t ex läxförhör eller skrivning i ett annat ämne efter arbetspasset i svenska kunde det förhållandet negativt påverka koncentrationen under svensklektionerna. Eleverna i KOMVUX-klassen hade ett arbetsschema från måndag till fredag och deras arbete var i huvudsak knutet till skolarbete på lektioner, läxläsning och förberedelser inför prov. För cirkeldeltagarna kom studierna närmast som små avbrott i eller avslutningar på en arbetsvecka ute i förvärvslivet. Flertalet kom från knattrande motorsågar och träd-fällning i skogen eller från verktygsmaskiners buller i fabriken till samtal och diskussioner om texter och om egna erfarenheter av arbete. Studierna blev för dem i hög grad en fråga om avkoppling och kontakt.

KOMVUX-elevernas skolvecka var full av läxor, prov och förhör i olika ämnen, dock inte i svenskämnet. Betygsättning förekom däremot i alla ämnen. Eleverna skulle jämföras, bedömas och betygsättas. Betyget gick inte att eliminera och därmed inte heller konkurrens mellan eleverna, oro och känslor av misslyckanden. I studiecirkelarna förekom däremot inte några betyg. Som cirkelledare slipper jag alltså att gradera och rangordna deltagarna.

Låt oss slutligen se lite närmare på vad man kunde kalla de båda studieformernas minsta gemensamma nämnare - deltagaren. Antalet deltagare i en studiecirkel kan variera från fem till tjugo. Vanligen innebär det att man har möjlighet att studera i en liten grupp och detta kan i sin tur leda till att deltagarnas intressen i större utsträckning tas tillvara än i de flesta andra vuxenstudieformer. Förutsättningarna för en jämbördig och icke-auktoritär relation mellan deltagare och cirkelledare växer också. Oskarshamns-cirkeln var i

minsta laget med först 7 och sedan 6 deltagare inklusive cirkelledaren, medan cirkeln i Mönsterås var närmast idealisk i storlek - 10 deltagare med cirkelledaren inräknad. KOMVUX-klassen däremot var med sina 25 elever lika stor som en normal ungdomsklass och därmed fanns förutsättningar för t ex utveckling av en ojämn språklig interaktion i klassrummet mellan elev-elev och mellan lärare-elev, den talföre eleven hörs och syns medan den tyste och socialt osäkrere tenderar att försvinna ur kommunikationen.

Intressant att notera är att KOMVUX-klassen klart dominerades av kvinnor, medan åtminstone Oskarshamnscirkeln hade svårigheter att överhuvudtaget rekrytera någon kvinnlig deltagare. Vidare var cirkeln i Mönsterås speciell både i förhållande till KOMVUX-klassen och till cirkeln i Oskarshamn genom sina fem pensionärer. Dessa präglade utan tvekan arbetet i Mönsterås på sitt särskilda sätt: deras rika erfarenheter av arbete, arbetslöshet och arbetsförhållanden når - direkt och indirekt - en bra bit ner i 1900-talshistorien, vilket kom att ge cirkelns unga 20-åringar nya perspektiv på arbetsliv i historien.

Ytterligare en skillnad finns att redovisa. Den hänför sig till de olika ekonomiska villkor under vilka KOMVUX-eleverna respektive cirkeldeltagarna genomförde sina studier. Cirkelarna organiserades på basis av timstudiestödet, dvs deltagarna kom till sammankomsterna på betalad arbetstid. Deras privata ekonomi påverkades alltså inte alls eller ytterst marginellt av studierna. Detta förhållande har rimligen underlättat för en nyfiken och intresserad att överhuvudtaget anmäla sig till cirkeln. Men det kan också ha medverkat till en möjlig attityd att komma bort från arbetet en stund, att koppla av. Cirkeln skulle i så fall inte vara det primära intresset och målet, utan ett medel för avkoppling. Det är en möjlig tolkning som man inte ska bortse från. För KOMVUX-eleverna, som i de flesta fall måste räkna med inkomstbortfall under en längre tid, fanns möjligheten till viss kompensation genom det särskilda studiestödet för vuxna, som lagstadgades 1975. Men alla eleverna åtnjöt inte vuxenstudiestöd utan fick klara ekonomin på annat sätt. För många var det ett stort bekymmer.

Det är tydligt att det mellan skola och cirkel fanns en rad betydelsefulla olikheter i förutsättningarna för verksamheten och för den enskilde att delta i denna.

Men vi ska också komma ihåg att det fanns några väsentliga likheter. Jag ska nämna två grundläggande. För det första hade det övervägande antalet elever i KOMVUX-klassen liksom samtliga deltagare i

cirklarna ett gemensamt socialt ursprung i arbetarklassen. För det andra var det min avsikt att i dessa båda olika institutionstyper pröva att hålla det pedagogiska syftet konstant. I båda fallen ville jag arbeta med litterära texter som kunde knytas till en sammanhållen kunskapskontext - i det här fallet arbete och arbetsliv. Man kan med andra ord påstå, att det fanns en relativ likhet i de båda undervisningsförsökens temaval. Undervisningen och litteraturläsningen skulle öppna kanaler till läsarens erfarenheter och omvärldsuppfattning och ett erfarenhetsutbyte mellan deltagarna skulle startas. Avsikten på kunskapsplanet skulle vara att nå fördjupad förståelse för ett problem, att se de historiska och strukturella sammanhang och förutsättningar som problemet vilar på. Jag ville också underlätta för en personlig läsning av texter, en läsning som ger nya insikter, ny kunskap men därför inte negligerar läsningen som personlig upplevelse genom igenkänning, identifikation av och association till egen erfarenhet.

V Det lönsamma skolarbetet – några ord om instrumentalism

Möjligheten att genom litteraturläsning visa hur något är och hur något skulle kunna vara, är en grundläggande litteraturpedagogisk tanke, som jag vill praktisera i undervisningen i KOMVUX-klassen och i studiecirkelarna. Litteraturen blir då knappast något självändamål, den blir en del i en överordnad helhet – den eftertraktade kunskapsutvecklingen. Att läsa och bruka skönlitteratur blir därför avhängigt möjligheten att förankra ett kunskapsintresse hos eleverna.¹⁾ Detta låter sig emellertid inte göras utan vidare. Förankringsprocessen kan stöta på hinder av olika slag.

För att underlätta läsningen av de följande exemplen vill jag introducera några begrepp för olika hinder som skolan skapar. De flesta tycks hänga samman med den övergripande instrumentalism som är förbunden med institutionen skola. Avsikten här är att ge en första presentation av begreppet instrumentalism, däremot inte att knyta det till en vidare teoretisk begreppsapparat.

En episod i ett danskt klassrum kan tjäna som utgångspunkt. De danska skolforskarna Mette Bauer och Karin Borg berättar i sin bok *Den skjulte laereplan*²⁾ om Lise i fjärde klass:

20-25 minutter gik med at give instruktion og uddele materialer til orienteringsopgaverne. Børnene blev derefter sat til at arbejde individuelt med opgaverne. Jeg gik rundt og hjalp her og der. Lise sat og bladrede i en bog, men ikke den bog, som hun skulle arbejde med, viste det sig. Jeg gjorde hende opmærksom på, at det var en anden bog hun skulle bruge nu, idet jeg troede, hun havde taget fejl. 'Det ved jeg godt, men det kan ikke betale sig, (min kurs) timen er jo snart forbi' – sagde hun, og bladrede videre. Lise så ud til at beskæftige sig med det samme som de andre.

(s 30)

Lise är rationell och gör en självständig bedömning. Hon vet att skolklockan snart ska ringa och därför är det inte lönt att börja det arbete, som förväntas av henne. Men hon vet också att tiden i klassrummet måste användas till något som liknar de andra elevernas aktivitet och som kan ge henne alibi inför läraren. Hon vill undgå upptäckt

och uppmärksamhet. Det gäller för Lise att klara sig i skolan utan att helt ge upp sina egna önsknings och falla till föga för skolans krav. Lises agerande är ett led i hennes överlevnadsstrategi och den har hon utvecklat i skolan.

Man kan också säga, att Lise demonstrerar en instrumentell hållning till skolarbetet. Hon spelar rollen av deltagande och "aktiv" elev, medan hon i själva verket är likgiltig inför vad som faktiskt sker i klassrumsarbetet. Hon deltar inte i den läroprocess, som hennes klasskamrater är involverade i. Exemplet Lise visar på en sida av skolinstitutionens socialisering av eleverna. Denna socialisering kan leda till instrumentalism, som emellertid har en mera sammansatt funktion i skolarbetet än vad Liseexemplet ger vid handen. Lises skenbara uppmärksamhet mot aktiviteterna i klassrummet är ett uttryck för hennes instrumentella attityd till skolarbetet. Det är uppenbart att Lise inte kände något subjektivt intresse för läroprocessen, den var inte förankrad hos henne.

Frågor om kunskapsprocessens äkthet och möjligheten att bryta med instrumentaliseringen av skolarbetet diskuterar Kjell Askeland i sin bok *Pedagogiskt poem*.³⁾ Han menar att det finns en inbyggd motsägelse i skolans målsättning. Å ena sidan ställer skolan krav på att eleverna ska inhämta en ständigt ökande kunskapskvantitet och å andra sidan vill skolan fostra eleverna till kritisk och kreativ självständighet. Dessa mål är oförenliga, menar Askeland, men problemet löses genom att det förra målet prioriteras på det senares bekostnad. För eleverna gäller det att lära sig reproducera så mycket som möjligt av ett givet kunskapsstoff så korrekt som möjligt. Eleverna anpassar sig och deras självständighet hotas och undertrycks.

Denna undertryckande funktion kan definieras närmare med hjälp av ytterligare några begrepp.⁴⁾ Ett är atomism i betydelsen att kunskap ses som kvantitativ minnesinläring och ett annat är reproduktion, som innebär att inläringen går ut på att återge och upprepa det stoff eller de tankar som läraren eller läroboken presenterar.⁵⁾ Reproduktion kan också innebära att en elev återger hela resonemang med förklaringar och slutsatser, utan att dessa tankegångar är elevens egna eller subjektivt förankrade.

I boken *Tampen braender* visar författarna Anne Marie Heltoft och Kirsten Paaby hur reproduktion kan prägla modersmålsundervisningen.⁶⁾ Reproduktion växer fram genom det spel som äger rum mellan lärare och elever. Interaktionen med lärarens frågor som styr elevernas

tankar och svar liknar en gissningslek. I den gäller det att komma på det ord läraren tänker på och vill ha fram. Lärarens roll i det här sammanhanget är intressant, eftersom han/hon deltar aktivt i gissningsleken och, medvetet eller omedvetet, gör reproduktionen till det reella målet för sin undervisning.

Instrumentalism innebär alltså att en formell motivation är drivkraften bakom inhämtandet av kunskaper. Skolarbetet är något man gör för att uppnå något annat än själva arbetsresultatet. Man lär inte för lärandets skull utan för den belöning man kan få. Under de tidiga skolåren kan det vara för att bli accepterad av läraren, senare under skolgången för att få bra betyg och efter avslutad utbildning för att få bra lön på arbetsplatsen.

Elever kan på olika sätt visa tecken på instrumentell hållning till skolarbetet. De demonstrerar, som den tyske skolforskaren Johannes Beck uttrycker det, ett simulerat intresse och visar en likgiltighet för innehållet:

Man lär för "livet" genom att lära sig för betyg. Dessa bildar ett slags skolmässig löneform, som man visserligen inte direkt kan köpa något för men som ändå bestämmer vad man är värd. På så vis lär man sig inte för att ett problem skall kunna lösas - vem behöver pappersark som är fullskrivna? - utan för att ceremonimästaren behöver något som han kan sätta betyg på, och betyg måste han sätta. Det är ett slags "som om"-inläring. Man simulerar intresse och lär sig likgiltighet inför innehåll, något som man senare också påtvingas som löneberoende arbetare. Senare har inte arbetet blivit det viktiga, utan lönen, på sin höjd intresserar arbetsbetingelserna. Det finns undantag från den regeln, nämligen i de fall då det är möjligt att identifiera sig med innehållet i det arbete man utför.⁷⁾

Beck ser inte instrumentalism som ett absolut tvång utan menar att skolsystemet är motsägelsefullt:

Den här processen är motsägelsefull eftersom den har skärpt motsägelsen mellan önskemålet att göra saker som är viktiga i sig och tvånget till likgiltighet.⁸⁾

De här tre fenomenen - atomism, reproduktion och instrumentalism - hänger samman och förekommer ofta samtidigt. Instrumentalism har en mer övergripande funktion, medan atomism och reproduktion ofta kan

ses som symptom på instrumentalism.

Instrumentalismen är enligt den norske skolforskaren Stieg Mellin-Olsen en del av det sätt på vilket samhället socialiserar sina medborgare och den kommer bl a till uttryck i skolan.⁹⁾ Mellin-Olsen diskuterar instrumentalismen ur två aspekter, en psykologisk och en politisk-ekonomisk.

Instrumentalism yttrar sig som likgiltighet inför innehåll och som en oreflekterad hållning inför vad man gör och varför man gör det. Man anpassar sig till det sociala system man ingår i och för att överleva i det förtränger man konflikter som uppträder i motsättningsfyllda situationer av dubbelbindningskaraktär. Dubbelbindning kan uppstå då en social situation ger motstridande signaler till en människa. Situationen framkallar ett instrumentellt förhållningssätt och konflikten förträngs till det undermedvetna. Elever hamnar ofta i sådana konfliktsituationer i skolan och en instrumentell hållning i dessa blir ett sätt att oftast omedvetet skydda sig mot konflikten och samtidigt anpassa sig, vilket är nödvändigt för att överleva och klara sig. Mellin-Olsen ger ett exempel från skolans vardag. En elev behöver hjälp och läraren markerar att han/hon ska hjälpa eleven. Samtidigt är läraren upptagen med andra elever, vilket av den hjälp-sökande eleven kan upplevas som en avvisande lärarhållning gentemot elevens begäran. Eleven har dessutom fått lära sig att läraren talar sanning. Men läraren har helt enkelt inte tid att göra det han säger. Elev såväl som lärare är fast i denna situation, som alltså också skapar konflikten.

En annan och vanlig konfliktfylld situation i skolan är då eleven upplever att hans reella intresse avfärdas genom de formella krav som skolinstitutionen ställer. En elev som engagerat arbetar med ett historiskt problem eller med en intressant matematikuppgift, avbryts i sitt arbete och tvingas av yttre organisatoriska skäl (schemaläggning) eller av lärarens planering att "förneka" sitt intresse. Motsägelsen mellan vad som är intressant i elevens ögon och det överlevnadsbetingelserna kräver av honom binder eleven i två riktningar. Resultatet eller "lösningen" på konflikten är en instrumentell hållning, som innebär skydd och samtidig anpassning för att överleva.

En bättre lösning på konflikten vore att bli medveten om själva förträngningen och se den instrumentella hållning som skapas och vad det beror på. Om eleven klart förstod situationens betingelser, skulle också dubbelbindningen kunna upplösas. Men en sådan insikt

hjälpel enligt Mellin-Olsen inte eleverna, om helheten, dvs det undervisningssystem som orsakar dubbelbindningssituationen, inte ändras. Om det inte sker, ändras inte den instrumentella funktionen i läroprocessen.

Instrumentalism är inte bara ett uttryck för socialpsykologiska konflikter utan något som har att göra med den politiska ekonomin i samhället.¹⁰⁾ Mellin-Olsen ser den instrumentella hållningen till kunskaper som ett uttryck för skolans funktion att skapa ett bytessvärde för eleverna. Skolans innehåll blir främst ett medel för eleverna att få ett högt bytessvärde på arbetsmarknaden. Skolarbetets innehåll blir oväsentligt, det är utbytet i form av lön, betyg och meriter som räknas. Detta är en funktion som har sin grund i samhällssystemet och är därför inte bara en psykologisk mekanism. Mellin-Olsens slutsats är pessimistisk: i den nuvarande skolan är instrumentalism omöjlig att bortse från.¹¹⁾

Denna avhandling har ambitionen att försöka urskilja i vilken utsträckning det sätt att läsa skönlitteratur som vi vill etablera, riskerar att fångas i skolans instrumentalism. Det är en intressant fråga och oerhört viktig ur den praktiska pedagogikens synvinkel.

Syftet med undervisningen i KOMVUX-klassen liksom i studiecirkeln är att sätta in erfarenheter i förklarande sammanhang. Viktigt är också att eleverna och cirkeldeltagarna får tillfälle att bearbeta texter utifrån en frågeställning som primärt ligger i verkligheten utanför texten. I denna dubbla målsättning ryms ett dilemma. Å ena sidan är undervisningens mål att nå en kunskapsfördjupning och kunskapsutveckling som förutsätter elevernas/cirkeldeltagarnas självständiga bearbetning. Om självständighet och deltagarstyrning ensidigt prioriteras, kan det medföra att fördjupningen av kunskapsarbetet begränsas eller uteblir. Men om å andra sidan läraren styr för mycket i läroprocessen hotas förankringen och självständigheten. Det efterfordras med andra ord en balans mellan (lärar)styrning och (elev)-självständighet.

Att detta styrningsproblem existerar även i erfarenhetspedagogiskt upplagda projektarbeten visar den danska Skolesprogsundersökningen.¹²⁾ Den analysen visar hur arbetet i skolan kan fastna i en formell uppgiftslösning. Innehållet blir likgiltigt, skolarbetet ett nödvändigt tvång och elevernas formella uppgiftslösning avgör när ett arbete ska anses färdigt och avslutat. Också vid läsning av skönlitteratur kan detta instrumentella uppgiftslösande ta överhanden. Analysen i

Skoledage visar hur nödvändigt ett äkta kunskapsintresse är för att kunskaperna ska kunna fördjupas, men också hur lätt intresset kan försvinna under undervisningens gång så att arbetet framstår som ren uppgiftslösning. Man kan se denna som ett tecken på instrumentalism i skolarbetet.

Jag har i det föregående sökt mig fram till en bestämning av begreppet instrumentalism som en övergripande funktion i skolan. Jag har närmat mig begreppet med hjälp av olika förmedlande kategorier som gissningslek, uppgiftslösning, graden av erfarenhetsanknytning, problembearbetning och benägenhet för reproduktion. Närvaron eller frånvaron av dessa fenomen säger något om förekomsten eller avsaknaden av en eventuell instrumentell inläring och textläsning.

De följande kapitlen kommer att belysa de komplicerade fenomenen subjektiv förankring och instrumentalism. Det är emellertid nödvändigt att hålla i minnet att det empiriska materialet kan innehålla andra inslag, andra företeelser som är av betydelse för förståelsen av vilka hinder som griper in i läsakten. Dessa hinder kan hänga samman med den sociala ramen kring läsningen, med förskolning av litteraturläsning överhuvud taget eller härledas ur elevernas föreställningar, förväntningar och hållningar av estetisk eller ideologisk karaktär.

VI Litteraturläsning i Komvux-klassen

Materialet i detta och nästa kapitel är hämtat ur rapporterna *Litteratur och social förståelse* respektive *Litteratur och erfarenhet*. Exempler är så valda att de visar hur olika faktorer och ramar inom skola och studiecirkel påverkar läsningen av litterära texter. Det är rimligt att anta, att dessa institutionella fenomen knappast kan ha likartad inverkan på läsprocess och textarbete. Man får tänka sig en skala av påverkan, som går från de mera tveklösa och obestridliga påverkningarna till de mera osäkra och hypotetiska. Detta beror på den sammansatta karaktär som varje pedagogisk situation har, inte minst vad gäller interaktionen mellan elever och lärare i undervisningssituationen och vad gäller samspelet mellan elever och mellan olika elevgrupper.

Materialet från rapporterna har bearbetats och en del tillägg har gjorts. På åtskilliga ställen har jag i klarhetens intresse tillfogat kortare förklaringar och inskott. På samma sätt har en justering av notapparat motiverats utifrån tydlighetskrav. Vilka förändringar i förhållande till de ursprungliga rapporttexterna som gjorts kommer inte att redovisas i den löpande framställningen. I detta och följande kapitel gör jag också hänvisningar till sidor i olika dokument som dagbok, bandade samtal och intervjuer (se not 5 i detta kapitel).

Jag har eftersträvat en enkel komplementär uppbyggnad av de olika exemplen. Ur båda rapporterna har t ex analyser av hur enskilda elever och cirkeldeltagare läst och uppfattat olika litterära texter tagits med. Denna analysgenre - som jag kallar läsarporträtt - ger inblickar i inte bara den enskilde elevens och cirkeldeltagarens receptionsprofil sedd mot bakgrund av socialisationen i och utanför skola respektive studiecirkel, utan också inblickar i vilken betydelse olika institutionella ramfaktorer kan ha för en enskild läsares förståelse och användning av en litterär text. Man kan säga att analysen i dessa fall legat på s k elevnivå. Men exemplen representerar också iakttagelser och resultat på s k casenivå. Det rör sig då om analys av vad som sker i klassens respektive studiecirkelns under-

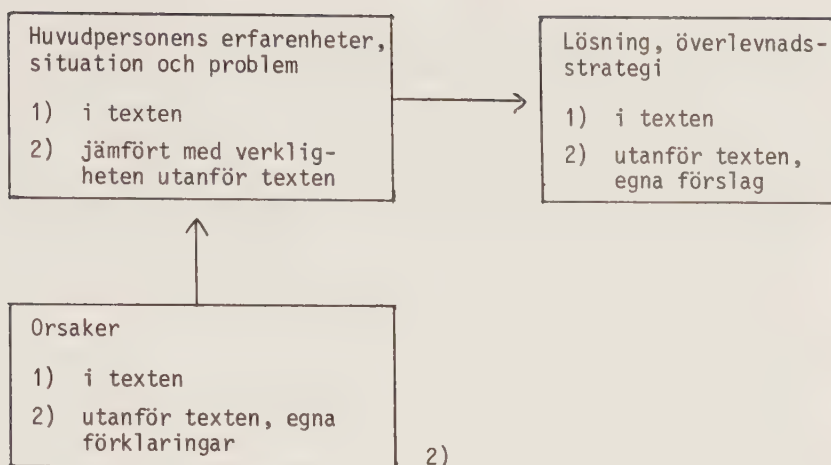
visning generellt. En sådan analys försöker mera urskilja mönster och drag i skolans klass- och gruppsamtal och i cirkelsamtalen, i skrivna produkter och utvärderingar. Man kan alltså säga, att en analys på casenivå i princip gäller alla elever i klassen respektive deltagare i cirkeln, att analysen gäller samtalsmönster och resonemang i hela klassen och studiecirkeln.

Genom att kombinera elev- och casenivå har jag i analysen kunnat ställa frågor och bearbetat problem som har betydelse för den pedagogiska praktiken. Genom analysen på dessa båda nivåer har jag kunnat göra en del iakttagelser av utveckling och problem i undervisningen som helhet i förhållande till utveckling och problem hos olika elever och cirkeldeltagare.¹⁾

Slutligen kan det påpekas att mitt val av material har gjorts så, att de elever och cirkeldeltagare vars reception av texter finns med som exempel, i möjligaste mån finns med i de valda exemplen från klass- och gruppsamtalen respektive cirkelsamtalen.

1 RECEPTIONEN AV VITA ANDERSENS NOVELL *LYKKE*

I ett tidigare kapitel (III:1) har jag kortfattat redogjort för undervisningen i KOMVUX-klassen, dess tema, textval och förlopp. Där presenteras också Vita Andersens novell och där diskuteras syftet med textvalet och med den textanalysmodell, som samtidigt introduceras för eleverna. Arbetspasset om *Lykke* hade ett tvåfaldigt syfte. Dels hoppades jag att läsningen och bearbetningen av texten skulle ge ett nytt perspektiv på huvudproblemet i undervisningen genom att visa hur privata erfarenheter kan hänga samman med konsumtionssamhällets köpkrav. Dels skulle ett sätt att analysera texter, som eleverna kunde ha nytta av i den kommande självverksamheten, introduceras. Modellen består helt enkelt av ett system av frågor som textbearbetningen kan röra sig inom. Den syftar till att i klassen få igång diskussioner om de sammanhang som sociala erfarenheter ingår i och den syftar till att överskrida en analys som stannar inom textens egna ramar. Modellen har följande utseende:



Hur gick det då med läsningen och bearbetningen av Vita Andersens novell? Lärarens eget, spontana och omedelbara intryck av lektionen vittnar om en viss irritation och tveksamhet om hur texten tagits emot. Lärarens dagbok ger uttryck för en del farhågor:

Läsningen går i övrigt bra. En lång bit. Ett par blir snabbt färdiga och jag pratar med dom lite nätt. En kille börjar flabba. Hejdlöst, efter ett tag. Jag låter honom hållas. Men då han drar in några andra i omnejden blir jag irriterad. Jag hör att han tycker det är "komiskt", samtidigt som två tjejer mumlar gravallvarliga att "det är djupt tragiskt". Pang! Det räcker och jag ber alla tänka på om detta är en humoristisk berättelse eller om den i grunden är tragisk. Senare frågar jag också killen om vad han menade med sin jävla tolkning. Men han vägrade svara. Han hade märkt att jag blev förbannad. Och det var kanske dumt. Men tydligen nödvändigt.

Vi startar ett samtal om texten. Det är bandat så jag ska bara markera vad jag tyckte. Medvetet kort diskussion, försökte få dom att se likheter med vår diskussion om Marit-texten och denna texts möjligheter att resonera på ett likartat sätt. Få deltagare, ingen riktig skjuss i diskussionen. Verkar inte som om texten alls gripit tag i dom. Glad att Anna-Greta yttar sig, liksom Boel. Killen med humor säger inte biff en gång. Vi får upp modell och resonemang på tavlan.

(Dagbok s 17f)

Det är tydligt att händelsen i början har bidragit till lärarens upplevelse av lektionen. Föresatsen att hålla sig i bakgrunden då det gäller tolkningen av texten har fått en lätt knäck redan i inledningsskedet. I början av samtalet är också eleverna återhållsamma med egna

synpunkter och anknytning till egna erfarenheter. Men i slutet är diskussionen livligare med mer av egna åsikter och spontan oenighet. En episod av det här slaget kan naturligtvis påverka gången i arbetet.

Men går man till elevernas utsagor om *Lykke*-passet dämpas de farhågor som dagboken ger uttryck för. En klar majoritet av eleverna har upplevt arbetet med *Lykke*-texten som intresseväckande och angeläget. Många har upplevt novellen som lättläst och intressant och en del menar att den behandlar ett angeläget problem. Ett par kvinnor har kunnat identifiera sig med Lykkes situation. "*Lykke*-texten rev upp gamla komplex, för nog har jag också haft en rosa period", skriver Jenny i utvärderingen. "Man känner verkligen med henne. Lite känner jag nog igen från mig själv, t ex det där med osäkerheten", skriver Inger.³⁾

Man kan göra en indelning av samtalet om *Lykke* i tre övergripande sekvenser.⁴⁾ I enlighet med planen styr läraren resonemanget så att det först handlar om Lykkes situation och erfarenheter, sedan om förklaringar till hennes problem och slutligen om vilka tänkbara lösningar det kan finnas på hennes situation. Samtalet startar i texten men ger mot slutet större spelrum för elevernas egna ståndpunkter.

Den första sekvensen inleds med att läraren, efter en kort återkoppling till diskussionen om *Du, människa?*, ber eleverna beskriva Lykkes problem och den situation som hon befinner sig i (s 1).⁵⁾ Läraren styr in resonemanget i texten. Han ber eleverna stödja sin uppfattning om Lykke på textens beskrivning genom frågor som "hur tycker du det visar sig i texten?" (s 2). Samtalet i sekvensen går ut på att tolka Lykkes situation. Lisbet inleder svaren genom att peka på Lykkes osäkerhet, att hon alltid försöker härma andra (s 1f).

Sedan fortsätter samtalet:

Läraren: Hon försöker hela tiden att...?

Lisbet: Härma andra.

Läraren: Är det något mer i hennes situation som man ser rätt så snabbt? Margit.

Margit: Hon är slarvig. Hon bara slänger allting ifrån sig. Hon gör inget hemma, utan hon bara ligger i sängen. Hon tycker det får vara till en annan gång, men det blir aldrig av.

Läraren: Är det enbart tecken på att hon är slarvig? Boel.

Boel: Hon har svårt att finna sig själv.

Läraren: Jenny.

Jenny: Ja, hon är otillfredsställd med sig själv. Hon bygger ju upp ett liv med prylar och grejor och försöker leva genom det.

- Läraren: Ja. Leva genom prylar. Otillfredsställd med sig själv. (skrifer på tavlan) Är det mer som karaktäriserar hennes situation? Vi kan nog hjälpas åt lite. Ni har alla sett, alla läst.
- Jenny: Jag tror att hon försöker kompensera det här, saknaden av en människa, en man eller en människa som hon kan leva tillsammans med. Hela det här går ut på...
- Läraren: Fortsätt du även om jag skriver.
- Jenny: Ja, kompensationsbehov. Det är väl en människa hon vill ha.

(s 2)

Jenny kommer med den mest sammanhållna förståelsen av Lykkes konfliktartade situation. Hon ser Lykkes pryljakt som compensation för ett grundläggande behov av gemenskap som inte tillfredsställs. För övrigt resulterar sekvensen i en karaktäristik av Lykkes egenskaper: osäkerheten, härmandet av andra, slarvet, sysslolösheten, svårigheten att finna sig själv, saknaden av en riktig vän, svårigheten att handskas med pengar.

Sekvensen innehåller inte några jämförelser med verkligheten utanför texten och ingen koppling till egna erfarenheter görs. Någon oenighet om tolkningen av *Lykke* dyker heller inte upp. Man kan fråga sig vad detta beror på. Klart är att frågorna leder till texten, helt i enlighet med strategin för hur resonemanget skulle inledas. Episoden som ledde till frågan om textens tragik eller komik kan också ha bidragit till återhållsamheten. Det kan också en annan detalj i samtalets inledning ha gjort. Läraren börjar som sagt med en återkoppling till diskussionen om *Du, människa?* på följande sätt:

- Läraren: Det är det första vi kan konstatera där, likheten mellan den här texten som vi läste av Marit Paulsen. När vi läste om kvinnan i Marits så kommer ni ihåg att vi menade att den kvinnan befann sig i en svår situation. Den var svår på olika sätt. Hur då? Hur var det med Marits kvinna?
- Linda: Ja, det var ju en svår situation rent praktiskt, som människa, men det var en svår situation även som kvinna.
- Läraren: Hur då? Vad hittar vi för problem där?
- Linda: Ja, hon hade ju både ansvaret för rollen som mor och kvinna överhuvudtaget och sen hade hon ju de här penningbekymren. Hon skulle hjälpa till med försörjningen och det skapade problem.
- Läraren: Ja, det är riktigt. Och nu har vi stött på en kvinna som alldeles tydligt har problem. Hur skulle ni vilja beskriva hennes problem? Vad är det för situation hon sitter i?

(s 1)

Läraren talar i vi-form i passagen. När vi läste, så menade vi och vi hittade ett problem. Detta vi vill ge sken av att klassen var överens i sin förståelse av huvudproblemet i *Du, människa?* Men den tidigare analysen visade att en rejäl oenighet kännetecknade diskussionen om *Du, människa?*. Personalisering stod mot social förståelse.⁶⁾ Linda, som i den tidigare diskussionen haft en klar socialt förankrad uppfattning med klassanalytiska förtecken, är den som svarar på lärarens fråga. Hon repeterar lite av sin sociala förståelse för kvinnans problem och får positiv evaluering av läraren. Samtidigt står det klart att alla i klassen inte har social förståelse för problemen. Lisbet som sedan inleder den textbundna karaktäristiken av *Lykke* visar t ex inte här i inledningen sin avvikande uppfattning av problemet.

En sådan här till synes liten och omärklig detalj i interaktionen i klassrummet, som var omedveten för läraren då, kan kanske ha bidragit till återhållsamheten med egna synpunkter och erfarenheter i samtalets inledning. Det visar hur komplex och känslig samtalssituationen i undervisningen kan vara.

Sekvens två (s 4-6) inleds med att läraren växlar över till frågan om orsaker till Lykkes problem (s 4). Svaren börjar lite försiktigt med hänvisning till Lykkes kontaktsvårigheter, att hon kanske har upplevt personliga misslyckanden och att hon är benägen att dyrka det skönhetsideal som finns i de veckotidningar som hon läser (s 4f).

Frans och Valter menar att Lykke vill bli omtyckt och att hon därför bantar och köper kläder. Flera i klassen menar att detta tryck kommer från omgivningen, från massmedia och veckotidningar (s 5). Eleverna följer den förklaring som finns i texten men på ett sätt som antyder att de finner förklaringen sannolik. Läraren gör följande sammanfattning:

Läraren: Tryck, säger du, från omgivningen. Ja. Tryck från omgivningen, massmedia, tidningar. Om vi säger konsumtionssamhälle, vad svarar man då? Passar det in på den här bilden av Lykke? På vilket sätt då?

Åsa: Jo, att vi tillverkar en massa onödiga prylar som vi inte behöver.

Läraren: Råkar hon ut för det här, Lykke?

Åsa: Ja det gör hon. Vi behöver ju inte allt det där, som vi köper.

Läraren: Skulle man djärvt kunna påstå detta, att Lykkes, allt det ni har sagt om Lykke här, hennes situation och så, den beror på tryck från omgivningen och omgivningen är ett konsumtionssamhälle bl a som visar sig

Läraren: i alla möjliga situationer, inte minst i tidningar,
(forts) massmedia? (P)
Vad säger Lisbet?

(s 5)

Lärarens repliker är här lite mer än en sammanfattning. Han tillägger själv nyckelordet "konsumtionssamhälle" och går därmed utanför textens eget ordval och de textramar innanför vilka samtalet förts. Läraren snuddar också vid den styrningsgräns som upprättats för samtalet. Han gör det för att dra ut konsekvenserna av de förklaringar som eleverna kommit med. Den här repliken från läraren blir en vändpunkt i diskussionen om Lykke. Den blir signalen till eleverna att komma med egna synpunkter och den bryter det samförstånd som rått så länge frågorna lett mot en tolkning av texten. Lisbet som i *Du, människa?*-diskussionen stått för en personifierande attityd deklarerar omedelbart sin oenighet med lärarens förklaring. Nu handlar replikskiftet inte längre om texten utan om hur det är i verkligheten utanför den:

Lisbet: Nej det håller jag inte riktigt med om. För det är vi ju alla utsatta för. Det är inte enbart utav det, det tycker jag inte. Utan det är ju genom henne själv, och hennes uppfostran. Det är vad hon inbillar sig att dom tycker att hon ska se ut. Det är ingen som sagt att hon är ful och omöjlig.

(s 5)

Jenny försöker nyansera genom att hävda att det är lättare att påverka ensamma människor (s 5). Men Lisbet opponerar ändå klart emot läraren:

Lisbet: Ja, jag kan inte skriva under på allt det här.

Läraren: Allt det vi har sagt?

Lisbet: Nej.

(s 6)

På denna punkt dyker alltså den motsättning mellan personifiering och socialt-samhällelig förklaring, som var uppenbar i projektets inledning, upp igen, men denna gång som en protest mot lärarens sammanfattande förklaring.

I och med att samtalet styrs in på frågan om vilka lösningar som kan finnas i Lykkes konfliktsituation har resonemanget definitivt

lämnat textens ramar (sekvens tre, s 6-9). Så har bearbetningen utvecklats från förståelse av huvudpersonens erfarenheter till att eleverna kommer med egna förslag på hur Lykkes sociala situation skall förbättras.

Förslagen går ut på att Lykke måste försöka leva i sin reella situation istället för i sin kompensatoriska värld. Lösningarna görs till ett slags psykologiska rättesnören för henne. Hon måste sluta jaga prylar, finna sig i att hon är den hon är, finna sin verkliga identitet och inte skämmas för den. Lykke måste också försöka få kontakt med andra människor. Det blir alltså fråga om att finna en identitet och gemenskap i realiteten, inte i konsumtionens skenvärld. Man kan säga att eleverna förespråkar psykologiska lösningar. Förslagen befinner sig inom ett socialpsykologiskt fält och handlar om Lykkes privatliv, om att hon själv kan åstadkomma förändringar. En kritik som också riktar sig mot konsumtionssystemet och som i konsekvens därmed ser förändringar av de förhållanden som råder där kommer inte fram. Inte heller dras förslaget om gemenskap ut till en organiserad gemenskap som kunde leda till kritik och handling.

2 UNDERVISNINGEN - UTVECKLING OCH PROBLEM

I föregående avsnitt har jag fått fram en bild av det resonemang som förts i klassen i undervisningens inledning genom att undersöka ett klassamtal.⁷⁾ Man kan fråga sig vad som händer i klassen under den självverksamhet, som följer efter *Lykke*, och under den avslutande summeringen. Materialet från denna del av undervisningsförloppet har vi analyserat på samma heltäckande sätt som de inledande klassamtalen. Men min redogörelse för resultatet blir mer sammanfattande och inriktad på utvecklingslinjer i klassamtal och gruppdiskussioner och på de problem som analysen avtäcker. Det gäller inte minst frågan om arbetet - resonemang och textbearbetning - fångas upp av den övergripande instrumentalism som är ett utmärkande drag i skolan.

En förutsättning för att jag i positiv bemärkelse skall kunna tala om en läroprocess är att läsningen av texterna och arbetet med dem är förankrat för eleverna i en kunskapskontext som ligger utanför texterna själva. En sådan förankring uppstår om eleverna är angelägna om att arbeta med de grundproblem som kommer upp i undervisningen och om de tankar som de ger uttryck för är deras egna och inte lockas

fram av läraren i en gissningslek där eleverna för t ex betygets skull anpassar sig till det de tror är "rätt" svar. Om inte den självständigheten finns i botten på en kunskapsutveckling, menar jag att utvecklingen är skenbar.

Det är ganska självklart att det är svårt att avgöra om en subjektiv förankring föreligger i undervisningen. Men på grundval av den föregående detaljerade analysen av arbetspassen och kommentarerna till *Du, människa?* och *Lykke* vågar jag försiktigt dra slutsatsen att det i undervisningen föreligger en viss förankring av de problem som kommer upp i samtalen i klassen. Elever kopplar stundtals till egna erfarenheter och samtalet växlar mellan textförståelse och förståelse av verkligheten utanför texten. Interaktionen är ibland symmetrisk och en viss oenighet mellan olika elever driver fram samtalet.⁸⁾ Men jag drar den slutsatsen utifrån det jag ser, dvs själva samtalets resonemangsstruktur, och den låter sig inte omedelbart generaliseras till klassen som helhet. Analysen av det fortsatta förloppet visar en mer sammansatt bild. Men den visar också tydligt på skillnader mellan grupper i klassen och mellan olika elever. Detta gör att bilden av vad som händer i klassen är relativt splittrad och motsättningsfylld som vi ska se. Inte minst gäller detta den centrala förankringsfrågan. Man kan se att olika texter har givit upphov till olika grader av anknytning till egna erfarenheter och till sammanhang som ligger utanför texternas ramar.

Bilden av vad som händer i klassen är som sagt relativt sammansatt. Generellt sett vågar jag påstå, att anknytningen till egna erfarenheter och benägenheten att komma med egna förklaringar till de problem som diskuteras inte är ett framträdande inslag i klass- och gruppssamtalen. Problembehandlingen är genomgående bunden till texterna. Analysen visar att resonemangen ofta håller sig enbart i texten. Sådana drag tyder på en mindre grad av självständighet i arbetet.

Ett tydligt mönster vid arbetets början var en oenighet, en polarisering mellan olika hållningar och förklaringsmönster, mellan personalisering och social förståelse. I diskussionen om *Lykke* finns detta mönster kvar men mer som oenighet mellan läraren och några elever. I slutsummeringen är den synbara oenigheten mellan olika elever ytterligare nertonad. Utvecklingen i klassen har gått från visad oenighet och anknytning till egna erfarenheter i diskussionen till tecken på mindre självständighet. Förankringen av kunskapsproblemet i inledningen har ersatts av drag som tyder på att arbetet mer sugits

upp av skolans instrumentalism. Det finns tecken på uppgiftslösning i arbetet med en del texter. Det finns ibland en benägenhet att reproducera texten, och beroendet av lärarens styrning är märkbart, vilket gör att några elever tenderar att fastna i gissningslek istället för att släppa fram sitt eget tänkande. Det har kort sagt blivit lite mindre förankring och lite mer av vanlig skola.

Nu vill jag betona att dessa slutsatser om utvecklingen i klassen inte är alldeles entydiga och inte generella för allt som sker i klassen. Men dragen finns. Att dragen inte är entydiga visar analysen tydligt. Det finns skillnader mellan olika gruppers sätt att arbeta. Grupp 4 (Sten, Åsa, Inger, Elsa, Olga och Sigrid) visar t ex klara tecken på ett självständigt arbete med texterna. Analysen av denna grupps anteckningar och diskussioner (Gband gr 4) visar att de resonerat ganska fritt och fångat texterna med ett förankrat huvudproblem, t ex *Fäderna* (Gband s 19-31).⁹⁾ Anknytningen till egna erfarenheter är tydlig, t ex i diskussionen om Leths *Nytt arbete* (Gband s 1-10). Diskussionen i gruppen stannar inte då textens problem är tolkat och fixerat, vilket visar att texterna läses i en sammanhållen kunskapskontext som styrs av frågor om könsroller, kvinnans dubbelarbete och mannens försörjningsroll (Gint 30/11, s 11). Att diskussionen är subjektivt förankrad syns genom den personliga tillspetsning som den får t ex i den press som Sten utsätts för som ensam man i gruppen (Gband s 11ff). Det finns alltså skillnader mellan olika gruppers sätt att arbeta.

Det finns också skillnader mellan olika elever. Åsa berättar t ex att svenska för henne varit det enda ämne i skolan där hon glömt bort betygets betydelse, eftersom det inte varit upplagt efter vad som är rätt eller fel (Gint 30/11, s 8), och hon menar att svenska engagerat henne så att hon fått svårigheter att koppla bort sina funderingar, när hon kommit till andra ämnen (Gint 30/11, s 16). "Jag skulle kunna hålla på en hel dag", säger hon (Gint 30/11, s 16). Att diskussionerna fortsatt efter själva svensktimmarna intygas också av andra elever. De problem som behandlas är något som det talas om även hemma och utanför skolan (Gint 30/11, s 23). "Jag står där och vispar i grytorna och tänker på svenskan", säger t ex Hanna (Gint 30/11, s 23). Valter menar att det starka engagemang som han känner (Gint 30/11, s 16) hänger samman med att texterna belyser situationer som han själv råkat ut för: "Man har stått i det själv" (Gint 30/11, s 20). Sådana utsagor tyder på en förankring hos olika elever. Det finns

också tydliga skillnader i bearbetningen av de olika texterna. *Nytt arbete* och *Fäderna* har framkallat anknytning till egna erfarenheter. *Mor gifter sig* och *Änglahuset* har mer lett till uppgiftslösning i texten. *Dave Bender* har fungerat som en joker i leken, vilket jag ska återkomma till.

Jag ska illustrera det sammansatta spelet i klassen med ett par exempel. Slutsummeringen i klassen inleds med en diskussion om *Mor gifter sig*-avsnittet. Astrid, Hanna och Rosa - alla i den redovisande gruppen (grupp 3) - karaktäriserar huvudpersonen Hedvig. De drar fram hennes styrka och stolthet och visar hur hon tar ansvar för både hem och sociala kontakter och att hon dessutom arbetar på gården (Kband 16/11, s 1f). Linda gör iakttagelsen att det även finns klasskillnader bland statarna och visar på hur Hedvigs grannar har det (s 2f). Det utmärkande draget i sekvensen om *Mor gifter sig* är att eleverna beskriver textens handling och huvudpersonens situation. Två inslag går utöver textens ramar men de kommer båda från läraren, som kort berättar vem Moa Martinson är och om det social-historiska sammanhanget, dvs om statarsystemet (s 2f).

Med det slutar sekvensen om texten. Skillnaden i jämförelse med diskussionen om *Du, människa?* är tydlig. Eleverna tycks vara överens. Oenigheten har försvunnit. De kommer inte med egna åsikter och jämför inte själva med verkligheten utanför texten och de anknyter inte till egna erfarenheter.

Man kan fråga sig vad som hänt och vad det här mönstret - kopplingen mellan en bearbetning som håller sig till texten och en motsvarande återhållsamhet med egna ställningstaganden - beror på. En analys av hur den redovisande gruppen (grupp 3: Astrid, Anna-Greta, Folke, Lena, Rosa och Hanna) arbetat med *Mor gifter sig* kan skapa större klarhet. Så här säger Astrid om arbetet i gruppen:

- LGM: Var det sådana grejor som ni var oeniga om, som ni inte var överens om i gruppen?
Astrid: Nej, det var det väl inte. Det var väl mest vad vi skulle skriva, så att det inte blev för mycket. Vilket som var viktigast att få ut.
LGM: Ur texterna alltså?
Astrid: Ja.
LGM: Så ni hade inte olika åsikter om problemen och vad det handlade om.
Astrid: Nej, det hade vi nog inte så mycket.
LGM: Hade ni ungefär samma uppfattning där?
Astrid: Ja, det tror jag.

(Int Astrid 30/11, s 3)

Och så här säger Anna-Greta:

- LGM: Det här grupparbetet här, och läsningen, dom här texterna, var du orolig på förhand om du liksom skulle klara det eller inte?
- Anna-Greta: Nej, inte när vi är flera. Det blir ju liksom bara som ett litet sammanträde eller precis som när man dricker kaffe tillsammans, man bara sitter och pratar, det blir ju inte mer av det.
- LGM: Det blir det inte?
- Anna-Greta: Nej, diskuterar litet grand och så tycker man att den har en bra åsikt och så håller alla sig till det.
- LGM: I gruppdiskussion?
- Anna-Greta: Ja, det blir det ju. Vi skriver det vi skriver så är det ju gjort sen.
- LGM: Jaha, tar det som en uppgift då?
- Anna-Greta: Ja, det blir det ju.
- LGM: Som man måste göra.
- Anna-Greta: Ja, gick man igenom det där, så handlade ju alla böckerna om samma sak. Det var ju precis likadant alltihop.
- LGM: Vad då om?
- Anna-Greta: Ja, det var arbete, pengar och sen just för att kunna överleva då.
- LGM: Ja, diskuterade ni det?
- Anna-Greta: Ja, vi kom fram till det bara, sen så hade vi sagt det, och så brydde vi oss inte mer om det. Vi diskuterade litet vad de där böckerna handlade om, ja vad dom gick ut på. Vi skrev lite grand om dom. Men sen när man hade börjat diskutera dom så kan man ju skriva om dom hur många gånger som helst och ändra sig. Jag vet inte hur många gånger jag har skrivit dom där papperen.

(Int Anna-Greta 30/11, s 2)

- LGM: Nej. Den här diskussionen om texterna, den handlade bara om texterna då?
- Anna-Greta: Ja, det blev det ju. För det var ju dom som gjorde det här, att vi måste bli färdiga, vi måste göra nånting, vi måste bli klara nu.
- LGM: Ni kom aldrig med egna åsikter och så?
- Anna-Greta: Nej, vi diskuterade lite grand vad vi tyckte att det handlade om och ja, det ska nog vara så. Och det syns ju av våra kommentarer vi har här.

(Int Anna-Greta 30/11, s 3)¹⁰⁾

Det är tydligt att Astrid och Anna-Greta upplevt arbetet i gruppen som uppgiftslösning. Det viktiga har varit att klara av textuppgiften, att läsa och förstå texten och göra anteckningar på ett sätt som är inriktat på redovisningen. De har uppenbart inte jobbat med texterna utifrån ett problem som varit subjektivt förankrat hos dem. Läsning

som skoluppgift kan man kalla det som de berättar om. Att klara själva uppgiftsformen tycks vara det primära för dem. Nu visar en närmare analys av Astrid och Anna-Greta att denna inriktning på läsning som formell uppgift med en viss likgiltighet för ett övergripande innehåll är mer sammansatt, särskilt i Anna-Gretas fall och i någon mån även i Astrids. *Mor gifter sig* var t ex för Astrid en undantags-text som hon kunde leva sig in i. Övriga texter upplevde hon som ganska likgiltiga.

Men en dominant tendens i Astrids och Anna-Gretas sätt att arbeta i gruppen är tydlig. Analysen styrks av gruppens diskussion om *Mor gifter sig* (Gband gr 3, s 10-19). Samtalet i gruppen är hela tiden koncentrerat kring en beskrivning av personerna i texten, t ex kring frågan vad moderns styrka, självförtroende och stolthet beror på. Gruppen söker förklaringen till egenskaperna inom texten, och då de lokaliserat ett svar, betraktas uppgiften som färdig (s 10-13). Detta leder till sökande i texten. Astrid har t ex läst hela boken (s 10) och Hanna vill göra det för att få svar på sina frågor om texten (s 12). Den övergripande frågan som styr samtalet är: "Vad skall vi skriva?" Frågan om dubbelarbete är mer sekundär och blir ett svar, en lösning på uppgiften, då man kommer fram till att Hedvig (modern) är dubbelarbetande. Nu kommer samtidigt en osäkerhet om sättet att arbeta fram i gruppen.

Mitt i arbetet med textbeskrivningen blir några elever i gruppen osäkra på sitt sätt att bearbeta texten:

- Anna-Greta: Hon gick och satte sig på en bänk. Hon skulle säga till barnen att det var bara hennes näst finaste kläder.
- Rosa: Men mycket så här, det kan vi ju sitta och läsa det här stycket och sen ta ut ett par rader här och ett par rader där. Men jag tror inte det är det Bengt vill ha.
- Anna-Greta: Men vi skulle ju inte tänka på vad Bengt ville ha, sa vi ju.
- Rosa: Nej, men sitta så och ta ut fem rader här och fem rader på nästa blad utan mer som vi har gjort här då, analysera och så. Vi har fått den uppfattningen att hon var väldigt dominerande.
- Lena: Men vi får försöka koppla av Bengt nu, när vi sitter här.
- Rosa: Jo, men det är ju inte, jag bara menar att hur jag tror att han vill...
- Lena: Men det är ju så han vill att vi ska ha det.
- Hanna: För vi sitter ju inte och skriver av det.

Rosa: Hon verkar stark och ordningsam, det har vi också fått bekräftelse på. Hon ska göra det fint, hon ska måla...

(Gband gr 3, s 16)

Det uppstår plötsligt tvivel om arbetet sköts på ett självständigt sätt och eleverna intalar sig själva att de analyserar utan att tänka på vad de tror att läraren vill ha. Detta visar på ett dilemma, vars lösning i gruppen innebär en återhållsamhet med egna synpunkter. Efter en stund kommer osäkerheten tillbaka och Rosa och Hanna tar upp problemet om gruppen ska visa oenighet inbördes vid redovisningen:

Rosa: Och så har vi ju sagt det där också, att det är inte meningen att vi ska sitta allihop och ha samma åsikt. Nej, det är klart, ska vi ta ut en man, som ska redovisa, så måste vi stå bakom det som den människan ska redovisa. Vi kan ju inte komma med, har jag en annan uppfattning så ska jag säga det. Det har jag inte fattat.

Hanna: Jo, men det kanske man ska göra.

Astrid: Nu tar vi kaffe.

Hanna: Ja, Anna-Greta får lägga in en parentes, att Rosa tyckte så istället.

Rosa: Nej, men det är inte meningen att sex människor ska sitta och... då blir det ju...

Hanna: Men kunde vi inte ha gjort den här färdig?

Astrid: Ja, men den är väl färdig.

Jag har bara skrivit att Mia var nöjd med sin tillvaro. Fanns dom som hade det värre.

Rosa: Vi måste nog ha lite mer.

(Gband gr 3, s 17)

Tanken att släppa fram egna åsikter blir inte mer än en ansats och samtalet fortsätter i sitt inkörda spår. Redovisningssituationen, uppgiften som gruppen upplever den, kväver tendensen att visa oenighet och på det sättet blir inte ett förankrat kunskapsproblem motorn i gruppens textarbete. De arbetar istället för att lösa redovisningsproblemet: Vad ska vi skriva och ha med?

Gruppens textgenomgång är ordentlig och utförlig. Den sociala situationen i texten lokaliseras, men det steg som skulle föra ut resonemanget i egna förklaringar och förslag till sätt att lösa det sociala problemet tas inte. Gruppen kommer inte ut ur texten. Tendensen till uppgiftslösning stänger den inne i texten på ett sätt som försvagar möjligheten till självständighet och anknytning till egna erfarenheter. Draget i slutsummeringen återfinns alltså i gruppens bearbetning och bekräftas också i utvärderingsintervjun (30/11, s 1).

Det får alltså en förklaring av arbetet i gruppen. Det går att se ett samband mellan ensidig textintern analys och en tendens till formell uppgiftslösning som bidrar till att försvåra en subjektiv förankring av läroprocessen. Detta kan helt motverka syftet med undervisningen.

En annan sida av den tendens till instrumentalism som finns i klassen är den roll lärarens styrning kan spela i olika undervisningssituationer - också den en tendens som verkar stick i stäv emot strävan mot subjektiv förankring och självständigt tänkande. Även detta kan illustreras med ett exempel från gruppens arbete - denna gång med *Änglahuset*.

I slutsummeringen redogör Lena utförligt för gruppens tolkning av Ingrids problematiska situation. Hon pekar på Ingrids vantrivsel på syfabriken, på den dåliga arbetsmiljön och på hur Ingrids arbetskamrater slits ner. Hon refererar fackföreningsmötet som skildras i texten och visar på Ingrids förhållande till mannen och hur hon ser på den nya lägenhet som familjen skall flytta in i. Sedan summerar hon Ingrids konfliktsituation och visar hur den yttrar sig i både arbete och familjeliv och hur Ingrids erfarenhet är beroende av de sociala omständigheterna:

Lena: Hon var egentligen djupt fastrotad på jobbet och hemma men hon ville slita sig loss från det vardagliga och hon ville inte bli påtvingad någonting. Det var ju, ja, Arne började ju berätta då, att han såg henne stå och stryka gula gardiner. Ja, hon kunde helt enkelt inte tänka sig att flytta in i det nya med det gamla strykbrädet som var sönderbränt och dammsugaren trasig. Ja, hon kunde inte vänja sig helt enkelt och hon ville inte. Så tydligen var det han som drev på där. Det var han som ville flytta men hon ville inte. Hon ville väl göra revolution på något vis men det var väldigt svårt. Hon gick på de här fackföreningsmötena och där skämdes hon för sina pjäxor, så hon fick sätta sig längst bak. Ja, vi tror att hon ville bryta sig loss i alla fall, fast hon hade det väldigt svårt att göra det. Men jobbet, hon var nästan tvingad att stanna kvar på det här arbetet, det var väl det bästa som fanns och i och med att hon nästan var tvingad att stanna kvar på arbetet så ville hon inte bli påtvingad en lägenhet som hon kände att hon inte skulle trivas i. Ja, det var det hela.

(Kband 16/11, s 4f)

Lenas tolkning sätter in en människas erfarenheter i ett socialt sammanhang, som senare i samtalet av läraren och Åsa utvecklas till en historisk situation - det var vid den här tiden som den höga produktivitetens ideologi slog igenom med tempoarbete och hög arbetstakt (s 6f).

Samtalet kännetecknas alltså av ett sökande efter de strukturer och det system som skapat Ingrids konflikt. Men resonemanget är - liksom i fråga om *Mor gifter sig* - knutet till texten och den historiska förklaringen kopplar inte till ett aktuellt nuläge. Inget nämns om egna erfarenheter och det finns en återhållsamhet, då det gäller personliga ståndpunkter och känslor. Men Lena ger prov på en tolkning som ligger i linje med undervisningens syfte.

Genom att analysera diskussionen om texten i den redovisande gruppen (som Lena är med i) kan vi se hur den här tolkningen vuxit fram. Läraren har varit en drivande kraft i gruppdiskussionen om *Änglahuset*. Han styr resonemanget genom frågor som till en början gäller Ingrids konkreta erfarenheter som de framställs i texten. Så småningom möjliggör frågorna en koppling till de sociala sammanhang som bestämmer Ingrids situation:

Hanna: Nej, hon är ju inte nöjd utan hon skulle väl vilja göra nånting åt det där genom facket då, men sen kanske hon inte törs prata så mycket.

Läraren: Om man då kopplar, jag ska göra det väldigt snabbt, om man kopplar då den beskrivning som vi kan göra av just Ingrid i hennes arbete, kopplar det till den här sista sidan, hennes slutreplik, "jag vill inte vänja mig", kan ni där se något samband mellan Ingrid och hennes förhållande till arbetslivet och privatliv, familjeliv, kan ni göra det?

Hanna: Det var svårt.

Lena: Fabriken där, den försöker hon väl att anpassa sig till, hon tycker nästan att hon måste det, eftersom hon inte har något arbete, men det är väl inte så frivilligt att välja lägenhet i alla fall. Så skulle jag ha tvingats till att gå här i skolan och inte vilja ha en lägenhet, och inte få säga nej till skolan och nej till lägenheten, så gjorde jag ju det, då skriker jag att jag vill inte vänja mig, för att den här sista sidan tycker jag beskriver precis som hon skulle vara en gammal nucka på 70 år, väldigt inrotad i det gamla och gammaldags.

Läraren: Det är klart att det är...

Ja, Folke funderar du på något?

Folke: Det är nog som du sa att hon ville inte binda sig fast liksom till den moderna lägenheten och det kanske också är att hon har bott så länge i den gamla lägenheten, att hon vill inte flytta ifrån den. Hon tycker att det är otäckt med ljusgröna väggar och... Jag har egentligen inte läst så mycket.

Läraren: Vad säger du?

Astrid: Ja, jag vet inte. Hon kanske ville ändra på alltihopa.

Lena: Ja, jag tänkte på det jag också, både på arbetet...

Astrid: OCH PÅ KARLEN OCKSÅ.

Hanna: Ja, hon kanske inte ville ha honom heller.

Läraren: Vad säger du om den tolkningen? Är det en möjlighet att tänka sig?

Hanna: Ja, hon har tröttnat på honom också.

Lena: (ohörbart) gamla

Läraren: Ja, inte ha tröttnat på honom, men där finns någonting som är litet märkligt i den här texten. Jag tror att ni kommer det på spåren nu. Det är väl detta som du säger här, Lena, att hon måste väl vänja sig vid arbetet och det är därför att hon är tvingad till det. Hon måste ha sin utkomst och det går inte då som nu att välja arbete som man vill, utan man får ta det som man liksom kan och får. Men är det då fråga om, ibland, tycker ni, ett tvång under protest, så att säga, man finner sig i väldigt mycket utan att riktigt vilja det. Man får finna sig.

Flera: Ja.

Läraren: Är det inte litegrann hennes totala situation, att hon hela tiden måste ...

Hanna: finna sig i det.

Läraren: Ja, och så kommer det då ett utbrott här på sidan 211 längst ner, där hon markerar ATT HON VILL INTE VÄNJA SIG.

Hanna: Hon vill inte trava i andras fotspår, utan hon vill försöka gå en egen väg.

Läraren: Ja, och försöka det här jobbet, där hon ser alla dessa människor, som är nöjda och hon kan inte förstå varför, för dom sitter där, beskriver hon, med sina krumma ryggar med sina dåliga ögon och allt detta och hon säger: Hur kan de vara nöjda? Varför tar dom inte och ser den här fackliga kampen då, varför tar dom inte den? Och det förvånar henne. Hon vill inte bli som dom andra. Hon vill inte vänja sig vid att sitta vid en symaskin och få den här sittstjärten, de dåliga ögonen, den dåliga ryggen redan vid 45 års ålder. Hon vägrar, gör hon inte? Sedan finns där då en koppling in i det här familje-privat-livet.

(Gband gr 3, s 8f)

Lärarens fråga kopplar samman relationen mellan arbetsliv och familjeliv och eleverna drar slutsatserna. Så summerar läraren en tolkning som ger tydliga ekon i Lenas redovisning i slutsummeringen: "Man väljer mycket utan att riktigt finna sig i det", "Hon vill inte bli som andra, hon vill inte vänja sig." Frågan är om inte gruppen i någon utsträckning faller in i reproduktion av tankar här. Är tolkningen ett utslag av egna tankar eller är den ett övertagande av lärarens? Det är ju t ex Astrid som drar slutsatsen att Ingrid vill ändra på allting (s 8) och Lena summerar att Ingrid vill "göra revolution både på arbetet och kanske här (hemmet) också" (s 9). Det har med Ingrids självständighet att göra, menar hon (s 9). Men sådana slutsatser dras hela tiden med en förstärkande evaluering av läraren som påföljd:

"Det tror jag också."

(s 9)

Då tolkningen har arbetats fram avslutar läraren på följande sätt:

Läraren: Det var väl en möjlig tolkning, tycker jag, av den texten. Tycker ni inte det, att det kan hänga samman på det viset? Det är ju jättefint om ni kan känna er vara eniga om en sådan tolkning.

(Gband gr 3, s 10)

Frågan är om en sådan ganska tung replik kan ha bidragit till att styra in gruppen i reproduktion och även i den enighet om tolkningar av texter som ska redovisas, som präglar gruppens arbete i stort. Det är ett dilemma för gruppen om den ska ge utrymme för egna åsikter eller inte. Den refererade interaktionen med läraren kan ytterligare bidra till att gruppen får för sig att den ska komma fram till en riktig tolkning av texten som den är enig om. Sättet att läsa kan på detta sätt innebära att eleverna skolas in i en absolutistisk syn på vad en text är, på textens struktur och innebörd istället för i ett sätt att läsa som innebär att texten framstår som en relativ struktur som får sin innebörd i en mer öppen kommunikation med läsarens förväntningar och erfarenheter.¹¹⁾ Alltså visar det här exemplet att sättet att läsa inte är något som är oberoende av den sociala situation som läsningen ingår i.

Det är tydligt att vi här står inför ett styrningsproblem som är komplext och svårt, för att inte säga ofrånkomligt. Å ena sidan kan vi här se hur känslig undervisningsprocessen är, hur till synes små och naturliga lärarhandlingar kan snedvrider arbetet. Det är i det avseendet en fråga om vad som sker i undervisningen. Å andra sidan vet vi att elevhållningar som innebär uppgiftslösning och instrumentalism är institutionellt betingade. Hur de finns som förväntningar som försvårar erfarenhetspedagogik och subjektiv förankring av kunskapsfrågor visar elevanalyserna av Astrid och Anna-Greta (se kap VI:4). Den här konkreta styrningssituationen belyser också det teoretiska problem som projektet försökt balansera. Det gäller att å ena sidan inte överskrida en styrningsgräns som kan spoliera förankringen av kunskapsprocessen hos eleverna. En förutsättning för att de lär sig något är att de drar egna slutsatser, utvecklar egen kunskap och är intresserade av de problem som bearbetas. Å andra sidan är det viktigt

att innehållet i ett projekt inte blir tomt statistiskt stoff som behandlas för att träna språkligt tekniska färdigheter. En växelverkan mellan olika perspektiv, olika elevers, olika texters och även lärarens är nödvändig för att utveckla nya kunskaper. Det är då läraren uppfattar den utvecklingen som hotad, som han suggereras att ingripa i elevernas samtal om texterna. Denna utveckling är i detta fall också beroende av hur eleverna tolkar texterna, av att de inte reducerar textens möjligheter att ge nya perspektiv. Det är då en styrning som inverkar på förankringen kan uppstå. Det står alltså klart att lärarens mer eller mindre nödvändiga roll får konsekvenser för läsningen av texterna och blir problematisk, försvårar en förankring och förstärker en beredskap för instrumentalism.

Samtidigt är det så att det förhärskande mönster som var synligt i inledningen - polariseringen mellan personalisering och social förståelse - mer eller mindre försvunnit ur klassamtalen i KOMVUX-klassen. Resonemangen bärs upp av några framträdande elever som talar mycket i klassen. Linda står för en tydlig social förståelse medan Lisbet och Birgit är mycket dominanta med sin personaliserande förståelse. Linda är mindre dominant i slutsummeringen och det som sker är att läraren tvingas ge egna förklaringar och tolkningar i klassen för att skapa perspektiv som kan ställas mot och fördjupa det som eleverna säger. Det gör att interaktionen genomgående blir mer asymmetrisk i klassen, både i slutsummeringen och i gruppdiskussionerna, där läraren som vi sett också får ingripa mer. Så uppstår en styrning som tillsammans med den tendens till instrumentalism som finns hos en del elever skapar problem då det gäller förankringen av innehållet.

Polariseringen och oenigheten i klassen är fördenskuil inte i grunden förändrad. Den har bara - som vi skall se i nästa avsnitt - blivit osynlig och försvunnit ur diskussionen i helklass, ur redovisningen.

3 OM STYRNING OCH SÄTT ATT LÄSA

Oenighet i den avslutande slutsummeringen i klassen är som nämnts sällsynt. Men i klassens diskussion om Dave Bender - den i Studs Terkels intervju porträtterade manhaftige företagaren och direktören, som framstår som en self-made man - finns ett litet tecken, om än

bara ett tecken, på oenighet. Då *Dave Bender* kommer upp, säger Birgit:

Birgit: Ja, där är vi inte ense, men vi har skrivit övervägande att han är en arbetsnarkoman vilket kan bottna i hans fattiga uppväxt... Han vill vara jämställd med sina anställda och vill framhålla sig själv hela tiden. Han verkar att trivas med sin tillvaro just för att jobbet är hans liv.

(Kband 16/11, s 14)

Och direkt efter Birgit säger Linda:

Linda: Ja, det stämmer bra att han är arbetsnarkoman men han är neurotisk på det här viset, det beror på hans fattiga bakgrund. Han vill ju gärna påskina det där, att han var jämställd med sina anställda, men det skulle ske på hans villkor. Han levde ju enbart genom sitt arbete och glömde bort att leva, så att säga, tycker jag. Han hade bara arbete, så hans liv var ju tomt och innehållslöst om han inte hade haft sitt arbete. Det var ju som ett behov hos honom hela tiden. Den enda gången han tillät sig att leva då var det ju genom hustruns sjukdom och då erkände han ju också liksom, då kopplade han av och fiskade och hade jättetrevligt som han säger. Han njöt av sin semester. Det var den enda gången. Han delade ju aldrig sina bekymmer hemma med frun utan han behöll det för sig själv så det verkade ju inte som om de hade nånting gemensamt. Han trivdes ju inte hemma heller utan han skulle helst vara på jobbet även på helgerna. Det var ju nånting som brast i familjelivet. Han led av någon slags mindervärdeskomplex tror jag. Han skulle liksom hävda sig hela tiden i arbetet. Det var ingen som klarade det. Han skulle vara med på allt. ALLT skulle han vara med på, han litade ju inte på att de andra klarade av nånting UTAN honom alltså. Han försökte ju hela tiden påvisa att han var duktig, det var liksom ett behov hos honom att bevisa att han var duktig. Hemmet betydde ju inte så mycket, det hade han, det var, men sen så tror jag att han var orolig i alla fall för framtiden liksom.

(Kband 16/11, s 14f)

Här skymtar en oenighet om Dave Bender. Birgit och Linda, som tillhör samma grupp (grupp 1), har tidigare representerat de motsatta uppfattningarna, personalisering och social förståelse i resonemangsstrukturen. Birgit menar att Dave Bender trivs med sitt liv. Hon representerar en uppfattning som finns även hos andra elever och som blir tydlig då man lämnar klassdiskussionen och ser vad som sägs i gruppdiskussionerna (Gband gr 1, gr 3 och gr 4). Man kan säga att det finns Dave Bender-sympatisörer i klassen. Dave Bender framstår i

denna tolkning som en oproblematisk figur, sympatisk och omtänksam, en som trivs med sitt liv, gillar sitt jobb och har omsorg om sina anställda, för vilka han är mer kompis än direktör. "Sådana chefer borde det finnas fler av", är en replik om Bender (Astrid, Gband gr 3, s 15). "Tänk om alla chefer var så mot sina arbetare", är en annan (Inger, Gband gr 4, s 15). Det typiska för dem som ser Dave Bender som en positiv figur är att de koncentrerar sin uppmärksamhet på hans relation till sitt eget arbete och till sina anställda. Margit ser t ex bara positiva sidor hos honom: bra chef för arbetarna som kan tilltala honom hur de vill, rädd om sin personal, jobbar inte för pengar. I den tolkningen finns det ingenting om Benders familjeliv. Den delen av texten tas inte upp utan man fäster med positiv förvåning uppmärksamheten vid relationen till arbetarna, att Dave Bender socialpsykologiskt bryter med de hierarkiska umgängesregler i arbetet som många elever kanske själva är vana vid. De ser inte den dolda ekonomiska maktstrukturen i relationen mellan Dave Bender och arbetarna och, som vi sett, inte hur arbete och familjeliv hänger ihop i texten. Därför blir det heller inte tydligt att dessa indirekta relationer innebär neuros. Å andra sidan har vi då neuros-tolkarna som tar fasta på relationen arbete-familj hos Dave Bender och det motsättningsfyllda i den, uttryckt i Dave Benders personlighet. Dessa elever intar en kritisk och avslöjande hållning. I den tolkningen finns också en tendens, som hos Linda, att utgå från den dolda ekonomiska maktrelationen som finns under kamratligheten:

Jenny: Nej, jag tycker han har svårt, för han är så kluven. Just det där med att han ville vara kompis men samtidigt föraktade han ju dom. Han tar ju själv hand om allting i stort sett och kan säga och göra vad som helst med folk som står under honom utan att dom protesterar för att pengar är makt och hans ställning ger honom makt och han ställer sig själv i den situationen och han utnyttjar den.

Frans: Han kallar ju människor för parasiter också.

(Kband 16/11, s 16f)

Detta är en förklaring som inte direkt kan förankras i Studs Terkels dokumentära porträtt, där Dave Benders egen röst får ett ganska fritt spelrum. Den här skillnaden mellan två tolkningstendenser är mycket tydlig i de gruppdiskussioner som föregår slutsummeringen. Men i denna finns den bara som en kort skymt. Sympatitolkningen kommer aldrig tydligt fram i samtalet i helklass, utan Lindas tolkning ut-

vecklas och verifieras av andra elever i samtalet. Margit och Birgit gör ett par små försök att försvara Dave Bender (Kband 16/11, s 15f). Det är allt. Birgit håller inne med sin uppfattning och den problematiserande tolkningen vinner terräng utan något egentligt motstånd:

Frans: Han är gift med sitt arbete.

Läraren: Birgit!

Birgit: Nej, jag ...

Jenny: Jag tror att han är en sådan människa som inte kan ha en djupare relation till någon. Han kanske aldrig, det är kanske ingen som har talat med honom eller överhuvudtaget ägnat honom någon större uppmärksamhet. Han har hela tiden flutit på ytan på något sätt så han är inte van vid att gripa tag starkt i någon-ting.

Läraren: Han skriver på sidan 78: Där säger han någonting i första stycket: "Jag älskar mitt jobb, det är inte för pengarnas skull. Det är helt enkelt ett sätt att uttrycka mina känslor."

Lena: Han säger ju också, att "jag älskar mitt jobb. Jag tror det är någon form av otrygghet. Jag har alltid oroat mig för morgondagen, oroat mig och kämpat för den."

Läraren: Där hamnar vi i Lindas tolkning där.

(Kband 16/11, s 18)

Birgit skulle velat säga något här men hon förtränger uppenbarligen sin åsikt. Det är heller ingen tvekan om att läraren evaluerar Lindas tolkning positivt i diskussionen även om det sker mjukt med en invit till andra tolkningar:

Läraren: Nej. Ni har nämnt det redan, men hans förhållanden till fritiden, sin hustru, kvinnan och så det är ju ganska (ohörbart) tycker jag själv, det var det jag upplevde starkast i det här. Det är liksom fullständigt negligerat, det betyder ingenting.

Linda: När han kom hem då, det var liksom det enda, han klappade sin fru på stjärten och frågade hur det var, men han liksom intresserade sig inte för hur hon hade det, det kunde vara hur som helst.

Läraren: Ja, han är för mig då, en otrolig typ, en sorts manlighetstyp som liksom nästan är ett med sitt jobb och det visar han ju också, och att det andra inte betyder nånting.

(Kband 16/11, s 17)

Ett annat drag i diskussionen om Dave Bender är att kritikerna betonar det kollektiva och i viss mån klassmässiga i situationen, medan sympatisörerna tenderar att betona det personliga och individuella.

De senare vill gärna försvara rätten att känna sig nöjd med sin egen situation. Bakom hållningen skymtar ett personaliseringssmönster. Man kan klara sin egen situation själv och om det bara funnes direktörer som Dave Bender så vore allt bra i arbetet. Sympatisörer är också elever som ganska genomgående har visat en personaliserande hållning till sociala problem, t ex Astrid, Birgit och Lisbet. Slutsummeringen om Dave Bender avslutas med en jämförelse med Ingrid i *Änglahuset*:

Läraren: Man vill väldigt gärna förändra saker och ting men man KAN inte. Och ett skäl är kanske som i Ingrids fall att man är för ensam. Men i Dave Benders fall, han är också ensam och vad är det för förändringar han skall göra i sin fabrik - den äger han helt själv - den fixar han ändå. Men för Ingrid är det ju fråga om en annan förändring som måste bygga på ett ...

Frans: Kollektiv!

(Kband 16/11, s 18)

Här kommer överlevnadsstrategin - på lärarens initiativ - in i bilden. Kan man klara sig själv, bör man sikta in sig på sin ensamma lycka eller innebär förändring även förändring för kollektiva grupper? Jämförelsen med Ingrid görs också i diskussionen om Bender i grupp 1:

Linda: Om man ser nu Ingrid och Dave Bender, dom satsade på olika saker, enligt min synpunkt så satsade de på olika saker. Om Ingrid hade velat starta ett eget företag som hennes kompis: Jag kommer inte ihåg om det stod i texten att hon hade en kompis som var hårfrisörska, hon lyckades för att hon satsade på sådant. Ingrid hon satsade ju inte på det, utan hon ville ha makt för ALLA och det misslyckades hon med.

Lisbet: Eller makt ÖVER alla.

Linda: Ja, jag vet inte, jag får inte ut, hon ville inte bara ha det bättre för sig själv utan hon ville ha det bättre för alla sina arbetskamrater, men Dave Bender han gjorde ju bara för sig och likadant Ingrids kompis. Hon ville ha bättre för sig själv. Hon startade egen damfrisering, det lyckades hon med. Det hade Ingrid också kunnat gjort om hon hade velat det. Men det var inte det hon ville, utan hon ville ha det bättre för arbetarna, för hela gemenskapen.

Lisbet: Tror du att Ingrid hade klarat av det?

(Gint gr 1 30/11, s 18)

I denna replikväxling är oenigheten klarare markerad än i slutsummeringen. Lisbets replik "eller makt ÖVER alla" talar sitt tydliga språk. Den här passagen vittnar om att oenigheten lever och en analys

av diskussionerna (i grupp 1) - speciellt om Dave Bender - visar klart att oenigheten finns. Den har förträngts ur diskussionen i helklass men lever ett desto intensivare liv i grupp 1 som består av Birgit, Lisbet, Britta, Börje, Frans, Jenny och Linda.

Den här ordningsföljden på gruppmedlemmarna är inte godtycklig. Den visar hur gruppmedlemmarna förhåller sig i den polariserande oenighet som finns mellan Linda och Birgit, mellan strukturell förklaring och social förståelse resp en personaliserande hållning som inte vill se några problem. Birgit är den elev som står för den mest markerade personaliseringen:

Birgit: Jo, jag menar att det ska vara en röd tråd genom alltihop och det går väl ut på att kvinnan är lågt ställd och det går väl ut på att de har det dåligt, att de är nervvrak i stort sett. Ja, dåligt i livet, så har jag den här röda tråden. Det är ju så med Marit Paulsen och *Lykke* och allihopa, är det ju synd om. Dom har dålig barndom, dåligt nu, dubbelarbete och sådant. Det ställer jag inte upp på. Därför kan jag inte engagera mig så väldigt.

LGM: Hur menar du, hur ställer du inte upp på det?

Birgit: Jag kan inte bara hitta, att den där Lykke, hon sitter i sängen och äter, att det är synd om henne för det.

Jenny: Det är väl inte bara det.

Birgit: Jo, så är det.

LGM: Tycker du att hon att dom människorna har lite av sig själva att skylla?

Birgit: Ja JUST. Så ser jag det.

(Gint gr 1 30/11, s 15)

Lisbet har också en personaliserande grundhållning men den är inte så generell (Gint 30/11, s 16). Att personaliseringarna och oenigheten förträngs ur resonemangsstrukturen i helklass hänger samman med styrningsproblemet i undervisningen, vilket också, som vi skall se vid den fortsatta analysen av arbetet i grupp 1, får konsekvenser för möjligheten att etablera det sätt att läsa som jag strävat efter.¹²⁾

En analys av gruppens arbete visar: I denna grupp finns den mot-sättning som manifesterats i de inledande samtalen om *Du, människa?* och *Lykke* kvar och den kommer hela tiden fram i gruppens arbete. Två genomgående profiler kan urskiljas. Birgit, Lisbet och i någon mån Britta står framför allt mot Linda men också mot Jenny och Frans. Börje, som är ganska tyst i diskussionerna, tillhör från början den förra gruppen men visar en del tecken på rörelse mot den senare.¹³⁾

För den förra gruppen kan följande generella beskrivning gälla: En tendens till personalisering av de problem som kommer upp är tydlig.

Problemen ses som individuella, personliga angelägenheter och en viss moralism är synlig. Det finns också en vägran att se problem och konflikter överhuvudtaget, i synnerhet att se människors konflikter och problem som beroende av ett system eller som utslag av maktrelationer i samhället. Perspektivbyten som bygger på inlevelse i huvudpersonernas erfarenheter och situationer har knappast fungerat och därmed har heller ingen distanserad reflexion över orsakerna till närliggande problem och erfarenheter vuxit fram. Det finns drag som gör att den här blockeringen, som till stor del är ideologisk, fungerar som en avskärmning mot att se hotfulla konflikter (Gband, s 12f).¹⁴⁾ Detta innebär också en blockering inför textvalet och arbetet med texterna och en osäkerhet om hur man skall bearbeta texterna (Gband, s 7-11). Den här gruppen av elever har upplevt en styrning från lärarens sida som bidragit till osäkerheten. Det har ibland skapat en tendens till reproduktion och gissningslek, yttringar som finns mot elevernas egen övertygelse och som vuxit fram under ett motstånd från dem. Vi skall se mera precist hur detta går till.

Men låt mig först beskriva motbilden i grupp 1, det mönster vi finner hos Linda, Jenny och Frans. Här har perspektivbytena fungerat. Linda, Jenny och Frans (mindre tydligt) har haft lätt att leva sig in i huvudpersonerna och samtidigt reflektera över orsaker till deras problematiska situation. De söker efter sociala sammanhang och systemberoende orsaker. Att maktrelationer kan vara grunden till mänskliga problem har Jenny visat och Linda visar ofta prov på klassmedvetenhet då hon diskuterar problemen. Dessa elever säger sig inte ha upplevt någon styrning. De menar att de fått utrymme för egna tankar (Gint, s 21f), vilket tyder på att de inte resonerat instrumentellt utan att de kunskapsproblem som kommit upp haft en subjektiv förankring hos dem.

Den här motsättningen yttrar sig som en genomgående oenighet i gruppen och den yttrar sig också som anti- och sympatier för texternas olika huvudpersoner. Personaliseringsgruppen känner sympati för Dave Bender och en viss om inte antipati så likgiltighet inför Bengt i *Nytt arbete* och Ingrid i *Änglahuset*. Den andra gruppen har reagerat tvärtom inför personerna. Bengt och Ingrid omfattas med inlevelse och social förståelse, medan Dave Benders gemyt kritiserar.

Vi skall titta närmare på styrningsproblemet i grupp 1 och på vilka konsekvenser upplevelsen av styrning fått. Till att börja med skall jag skärskåda en episod som vittnar om problemet i gruppens

arbete. Lisbet, Birgit och Britta känner sig styrda av läraren då det gäller tolkningen av texterna. De hävdar med eftertryck att Dave Bender enligt läraren inte "fick" vara lycklig:

Britta: Om Dave Bender hade vi skrivit att han är lycklig och trivs med sin tillvaro men det skulle han inte vara, han skulle inte vara lycklig. Vi fick inte tycka att han var lycklig.

Linda: Men det tyckte inte jag.

Britta: Nej, du tyckte inte det, men vi tyckte ju det. Han skulle inte vara lycklig.

Lisbet: Vi fick inte blanda in det i arbetet.

Linda: Nej, men det var alltså som vi analyserade. Han skrev nånting, han gjorde det och det och det, just som du sa Frans, att man skulle inte bara se på texten utan läsa mellan raderna. Jag tycker liksom att det lyste mellan raderna, att han var ju inte så lycklig, som han liksom påsken att han var utan det var ju det som han sökte hela tiden.

Birgit: Men då tyckte vi liksom att han var lycklig.

(Gint gr 1 30/11, s 6)

Birgit: Att vi tyckte att hans liv det var ju arbete. Han tyckte ju om sitt arbete och därför så hade han det ju bra, för han fick ju hålla på med det han verkligen ville. Men det vi stötte oss med, det var att vi SKULLE ANDA SE att han inte var nöjd. Men det tyckte vi att han var. Har jag ett arbete jag får gå till varje dag och jag vill göra det, då är jag glad och trivs med det, aldrig får koppla av till något annat utan jag vill bara vara i mitt arbete då är jag nöjd. Men det skulle vi inte se, vi skulle se att han inte var nöjd med livet.

(Gint gr 1 30/11, s 10)

Lisbet och Britta hänvisar konkret till en gång då läraren kommit och sagt åt dem att göra ett tillägg i deras anteckningar om *Dave Bender*. Britta menar att de mot sin egen vilja fått skriva till följande stycke i anteckningarna:

Han säger att det var viktigt att hans fru fick en hjärt-attack för att han skulle kunna njuta av semestern! (menar han det?) Han verkar vara en neurotisk människa?

(Brittas och Lisbets anteckningar)

Dessa meningar finns i slutet av Lisbets och Brittas anteckningar och hänvisar till en passage i *Dave Bender*-texten som Britta och Lisbet inte tagit fasta på själva att döma av de anteckningar som

föregår tillägget och som uttrycker deras egen bild av Dave Bender som en man som är lycklig och trivs med sitt jobb och som är "avspänd när han kommer hem". Frågan om neurosen är uppenbarligen inte deras egen.

Nu visar det sig dock att det inte är läraren som tagit upp textpassagen och frågan om neuros. Det är Jenny:

- Jenny: Ja, men jag började diskutera det med honom (läraren) då vi satt och läste mina anteckningar och då sa jag till Bengt (läraren) så här:
- Tror du att han (Dave Bender) menade det?
 - Jag vet inte.
 - Men det tror jag, sa jag.
 - Ja, men skriv det då som en fråga, sa han.
 - Det var så det kom till.

(Gint gr 1 30/11, s 10)

Det här visar att styrningsanklagelsen i och för sig är felaktig i detta fallet, vilket inte hindrar att Lisbet, Britta och Birgit faktiskt upplevt en styrning, kanske inte minst beroende på att läraren faller in i en positiv evaluering av en motsatt åskådning. En sådan till synes bagatellartad episod bidrar till att framkalla osäkerhet hos några elever. Skall vi tänka själva och ha egna åsikter eller ska vi tolka som läraren vill, på "rätt" sätt? På detta sätt uppkommer ett styrningsproblem som kan utveckla blockeringar i form av uppgiftslösning och reproduktion av lärarens uppfattning.

Det här mönstret har vuxit fram i gruppen och bidragit till att hålla kopplingar till egna erfarenheter och egna åsikter utanför arbetet. I början engagerade vi oss själva för mycket, vi "skulle" ju istället gå in i texten och bara analysera den, säger Lisbet (Gint gr 1 30/11, s 2).

Personaliseringsgruppen får för sig, att alla ska tycka likadant, att det är "fel" att tycka annorlunda och att alla ska hitta samma "röda tråd" i texterna, dvs problemet, "det tråkiga" (Gint gr 1 30/11, s 4f). Vid den slutliga skriftliga utvärderingen i klassen har t ex Birgit tvekat om hon ska skriva ner sin egen uppfattning om avsnittet ur Elisabeth Östbergs *Kvinnan i startblocken* eller om hon ska anpassa sig till det hon tror läraren vill ha fram (Gint gr 1 30/11, s 22). Lisbet har också upplevt en hämmande styrningskonflikt:

LGM: Har du anpassat dig?
Lisbet: Jag försöker.
LGM: Till vad då?
Lisbet: Till vad min lärare vill. Det gör jag hela livet.
Det har jag lärt mig, så jag vet det.

(Gint gr 1 30/11, s 27)

Det här är alltså fråga om en upplevelse av styrning som kan ha bidragit till att några i gruppen varit återhållsamma med egna erfarenheter och självständigt tänkande och till att de enbart hållit sig till texten. Lika uppenbart som att några i grupp 1 upplevt den här styrningskonflikten är det att andra inte har gjort det. Jenny och Frans menar att de uppfattat självständighet och oenighet som grundsyftet med undervisningen (Gint gr 1 30/11, s 21f). Frans menar att läraren ofta försökt provocera fram olika hållningar (s 22).

Styrningsproblemet har naturligtvis att göra med förhållandet mellan lärare och elev. I klassen har läraren tvingats in i en roll som gör att han styr och lägger sig i. Man kan naturligtvis av detta dra slutsatsen att det måste finnas en styrningsgräns någonstans och att möjligheten till förankring och självständighet äventyras om läraren trampar över den för mycket. Frågan är var den här gränsen går. Något absolut svar går knappast att ge. Benägenheten att genom styrning falla in i reproduktion och uppgiftslösning är olika stark hos olika elever. Det visar den här analysen. Men att skolan som institution skapar vanor som gör att styrning lätt leder till en instrumentell hållning från elevernas sida måste man räkna med. I det här undervisningsförsöket hade gränsen för styrning definierats principiellt. Det gällde för läraren att på olika sätt skapa situationer som innebär att olika perspektiv på ett problem skulle kollidera med varandra. Därigenom skulle elevernas egna tankar sättas igång.

Så har det alltså inte fungerat i grupp 1, där styrningen blivit ett problem. Att det hänger samman med lärarens roll är klart. Redan i samtalet om *Lykke* kan man se hur oenighet uppstår mellan Lisbet och läraren. I slutsummeringen evaluerar läraren positivt den uppfattning som Lisbet och Birgit inte kan förlika sig med för att få igång en utveckling mot ökad social förståelse. Det här mönstret är tydligt också i gruppens diskussion om Leths *Nytt arbete*, i vilken läraren är med.

Grupp 1 formerar sig på det vanliga sättet i diskussionen om *Nytt arbete*. Birgit skriver i sina anteckningar om huvudpersonen Bengt: "Men han måste ju rycka upp sig annars kommer han att stå och stampa på samma plats." Det tyder på personalisering. Att Bengt har sig själv att skylla är underförstått i Birgits, Lisbets och även Börjes synpunkter på honom. Mot detta står Lindas och Jennys inlevelse i Bengts situation och deras sociala förståelse för hans problem. Denna motsättning kommer fram i diskussionen om olika händelser i texten. Samtalet börjar med synpunkter på varför Bengt får vänta så länge på personalkontoret, då han skall börja sitt nya verkstadsjobb (Gband gr 1, s 1-5).

Birgit, Lisbet och Börje ser väntandet som något normalt som det inte finns anledning att klaga på. Väntandet innebär inte någon social markering uppifrån och därför finns det inte någon anledning att tycka synd om Bengt för den sakens skull. Jenny och Linda ser väntandet som en markering från företagets sida. Bengt skall genast få känna att han inte betyder något. Väntandet skapar en känsla av underlägsenhet. Jenny och Linda identifierar sig med Bengt och känner klar sympati för honom. Motsättningen går genom hela diskussionen. Bengts nattskift skapar problem i hans familjeliv. Linda känner igen detta utifrån egen erfarenhet av att skift leder till trötthet och onormalt mycket sömn (s 5). Börje replikerar, att Bengt sover för mycket, mer än han behöver (s 6). Lisbet, Birgit och Britta mobiliserar olika argument mot Linda. Bengt har det bästa skiftet och bara få människor får sådana problem som han har. Börje, Britta och Birgit stöder sin syn på egna erfarenheter av att nattskiftet inte skapar några problem (s 8-10). Linda och Jenny har däremot förståelse för att Bengt får problem som har sin orsak i arbetslivet, i skiftarbetet och ackorden (s 8-10). Samtalet växlar mellan texten och egna erfarenheter. Både gällande väntandet och nattskiftet blir det en principiell diskussion utifrån egna erfarenheter. Det är underförstått i den ena hälften av gruppen att Bengt har sig själv att skylla, medan den andra kopplar samman arbetsliv med familjeliv och hyser förståelse för Bengts problem, ser dem som generella och beroende av ett socialt system.

Läraren är alltså med i diskussionen och tolkar Bengts problem på samma sätt som Linda och Jenny. Det är inte så konstigt att Bengt får problem, menar han, eftersom skiftarbete påverkar livet på fritiden (s 5, 8). Denna positiva evaluering upplevs tydligt som styr-

ning av personaliseringsgruppen. Det visar sig i slutet av sekvensen om *Nytt arbete*, då det blir en principiell diskussion om sociala problem, arbetssätt i undervisningen och textläsning mellan läraren å ena sidan och Lisbet, Birgit och Britta å den andra. En rad repliker från de senare vittnar om deras blockeringar:

Lisbet: Jag kan inte se allting negativt. Det måste finnas ljus i tillvaron. (---) Det minsta trevliga vi läser om så ska det bort. (s 11)

Britta: Visst kan det vara kämpigt, men svårigheter är väl till för att övervinnas. Man måste ju själv göra något också. (s 11) (om sociala problem)

Birgit: Tänk jag har nog upplevt mitt liv som väldigt positivt. (---) Man måste ju stöta på svårigheter, annars så lär man sig ju ingenting. LIVET är ju inte så här. (s 11)

Läraren försöker förklara sin syn: att Bengt i *Nytt arbete* har problem som många delar, att meningen med textläsningen är att krypa in i olika personer och se med deras ögon, att det finns problem i texterna men att det finns en "röd tråd" i dem (s 12). Inget av detta vinner gehör utan Birgit, Lisbet och (fast mindre tydligt) Britta blockeras. Börje är tyst i meningsutbytet med läraren. Den "röda tråden" tolkas som "att vi måste ha samma åsikter" (s 13).

Lärarens försök till explicitering av målsättningen med textläsningen fungerar uppenbart för den ena gruppen som en positiv evaluation av den motsatta gruppens tankar och sätt att läsa.¹⁵⁾ Dvs ingreppet fungerar knappast som explicitering utan bidrar till upplevelsen av styrning, att det gäller att ha "rätt" åsikter och se "livet" i svart.

Jag menar att det som blir synligt här inte uteslutande kan ses som en institutionell blockering som har med roller och funktioner i skolan att göra (styrning - instrumentalism). Birgit betonar ofta vad "livet" är för henne personligen. Hon talar sällan om samhället. En genomgående tendens i sekvensen är att med egna erfarenheter bekräfta att problem inte finns eller att de inte behöver finnas. Det är underförstått i de citerade replikerna att jag personligen inte ser mitt liv mörkt och heller inte vill se det så. Man kan säga att problem upplevs som personliga, inte som sociala. Det är "jag" och mitt liv det handlar om, inte individens situation i samhället. Det är ganska tydligt att undervisningen och texterna, som drar in sociala problem och försöker förmå läsaren/eleven att se dessa tydligt,

upplevs som ett hot mot en harmonisk syn på det egna livet och de egna erfarenheterna. Blockeringen blir på detta sätt en vägran och konkret en rädsla för att problematisera de egna livserfarenheterna. Argumenteringen om Bengt i *Nytt arbete* går hela tiden ut på att hålla hotet borta från sig själv. På detta sätt fungerar blockeringen som en avskärmning mot att se motsättningar i den omgivande verkligheten. Blockeringen har alltså även en ideologisk sida, blir ett sätt att hålla dissonanser i den egna socialisationen borta.

Blockeringen är alltså sammansatt, dels skolinstitutionell, dels ideologisk och beroende av socialisationen utanför skolan. Dessutom uppträder en tredje sida av blockeringsmönstret, som gäller sättet att läsa texterna. Benägenheten att avskärma sig från problem blir också en benägenhet att inte tolka texterna, att inte försöka lägga ut undertexten bakom texten. Motsättningen i gruppen blir också en manifesterad oenighet om hur man ska läsa texterna. Personaliseringsgruppen vill inte gå med på att "läsa mellan raderna". De tar ofta ytan för given och går inte in på kontextuella jämförelser. Det är speciellt tydligt i sättet att förstå den dokumentära texten om Dave Bender. Gruppen går omedelbart med på Benders egen bild och de vill inte riktigt se avsnitt där den bilden störs, t ex avsnitt som ger en skymt av Benders liv utanför arbetet:

Tycker du inte du har status för att du är chef?

Åååhhh, jag hatar det ordet! Jag brukar säga åt folk att jag inte vill höra ett ord till om vem jag är eller vad jag är. Jag har roligt elva timmar om dan. När jag kommer hem tar jag av mig skorna, gör det bekvämt för mig, nyper min fru i stjärten, kysser henne, förstås, och frågar vad hon har haft för sig under dan. Jag försöker låta bli att ta med mig mina bekymmer hem. Jag har gott om bekymmer, men det försöker jag låta bli att göra.

Lördag och söndag är veckans värsta dagar. Helgen blir så lång för att jag inte är här. Jag går omkring och lodar, går på bio, hälsar på nån, men jag väntar på måndan hela tiden. Åker jag nånstans på semester, är det rena pinan. (Skrattar) Min fru fick en hjärtattack på Mallorca. Hon fick ligga på sjukhus. Jag stannade där i sex veckor. Det var den första riktiga semester jag nånsin hade haft. Till slut åkte jag ut och fiskade. Där satt jag och drack vin och åt apelsiner och ost och bröt av brödstycken på båten och hade jättetrevligt. Jag sa till min fru att det var nödvändigt att hon fick en hjärtattack för att jag skulle njuta av en semester. (Skrattar)

(Terkel: *Arbetsplats USA* (2), s 81f)

Läsprocessen blir här tydligt selektiv. De drag i texten som passar de ideologiska förväntningar, som finns inför läsningen, dras in i och blir ganska avgörande för förståelsen av texten. De ställen i texten som antyder konflikt och motsättningar i Dave Benders liv filtreras bort. Den här selektiva läsningen, där man kan se en tendens till att texten anpassas till en befintlig förståelse, har med socialisation och förväntningar att göra.

Gruppens sätt att läsa kommer också fram i diskussionen om Märta Tikkans dikt *Behåll dina rosor*. Kvinnan i dikten borde vara nöjd och glad för rosorna, som hon får av mannen, menar Birgit (Gint gr 1 30/11, s 8). Birgit vill inte tolka in något bakomliggande i dikten. Hon nöjer sig med "det som står" i texten. Dikten är en dikt och har den kompression som dikter ofta har. Man får inte explicit veta något detaljerat och precist om det som ligger bakom situationen då mannen räcker över rosorna eller direkt varför kvinnan inte vill ha dem. I det avseendet är dikten öppen mot läsaren. Den behöver en kontext som inte omedelbart finns, men som läsaren får till uppgift att skapa. Dikten fullbordas först i läsningen, kan man säga. Häri har dikten en mångtydighet och den vädjar till läsaren som medskapande av den bakomliggande kontexten, av det som inte sägs ut i den. Birgit svarar inte på den appellen. Men Frans och Linda gör det. Frans läser - som han själv uttrycker det - "mellan raderna". Mannen är på väg åt ett håll med sina ord och sin gest, men i tankarna är han någon annanstans, menar Frans (Gint gr 1 30/11, s 8f). Så försöker han på sitt sätt skapa det som inte direkt syns i dikten. För Linda handlar dikten om en kvinna som inte vill vara "underdånig, sexobjekt" och "en lägre stående varelse" (anteckningar). Frans nöjer sig överhuvudtaget inte med det omedelbara i texterna. För honom är personerna i texterna inte sådana som de först framstår. Om detta uppstår det en diskussion i gruppen:

Frans: Jovisst, men läser du en bok, så kan det vara en annan sak, då läser man inte mellan raderna utan vad som står där. Men är det ett uttalande från en människa, det är liksom han som berättar för sig själv, ett reportage liksom.

Börje: Men då tänker... då ska jag ju tänka mellan raderna.

Birgit: Men Frans tänker ju inte likadant som du.

Börje: (ohörbart)...
att han kan klara ut det här.

Frans: Det är liksom frågan om han är riktigt ärlig och uppriktig i vad han SÄGER alltså och det tyckte inte jag han var.

Linda: Nej, det tyckte inte jag heller.
 Frans: Jag tyckte inte det stämde med vad han sa, liksom han var på väg på ett håll med orden, men i tankarna var han någon helt annanstans.
 Lisbet/
 Birgit: Men det tyckte inte vi.
 Börje: Som den här renjägaren, vad tyckte han?
 Lisbet: Förklara det nu.
 Frans: Ja, nu kommer jag inte ihåg texten.
 Birgit: Jo, de hade tagit hans fruntimmer.
 Börje: Jo, han blev ju anfallen då, och då tog de hans fru eller tjej eller vad det var för nånting.
 Frans: Ja, men han var mer intresserad av maten än av sin fru t ex.
 Börje: Han var intresserad av henne också.
 Frans: Ja, men maten tog liksom överhanden.
 Börje: Han var ju tvungen att överleva liksom.
 Frans: Det var hans primära behov, han behövde tillfredsställa matbehovet innan han kunde tänka på något annat.
 Börje: Men det stod ju i texten.
 Frans: Ja inte ordagrant, men man kunde tolka på det viset.
 (Gint gr 1 30/11, s 8f)

Analysen av grupp 1:s diskussion visar att det finns ett ganska komplicerat nätverk av sammanhängande faktorer som inverkar på undervisningen och som visar vad som konstituerar en läroprocess och en läsprocess i skolan. Vi kan se hur olika faktorer hänger samman och samspekar. Läsprocessen, sättet att läsa är inte något som är autonomt och oberoende av läroprocessen och elevernas socialiserade ideologiska förväntningar, deras livsbilder, och inte heller oberoende av de förväntningar (möjligheter eller blockeringar) som institutionen skapar. Vi kan t ex konstatera ett samband mellan ett behov av legitimationshjälp för egna livserfarenheter och en benägenhet att uppleva styrning och falla in i en instrumentell hållning som innebär återhållsamhet med självständigt tänkande, en avskärmning som också berör sättet att läsa. Benägenheten att leva sig in i huvudpersonernas problem och konflikter blir mindre och benägenheten att som medskapande läsare tolka sammanhang i texten och sammanhang, som överskrider dess gräns till verkligheten, blir också mindre. Å andra sidan innebär en principiell öppenhet för sociala problem i omvärlden en större beredskap att tolka texter, leva sig in i dem och sätta in dem i större sammanhang. Detta minskar samtidigt risken för att läroprocessens subjektiva förankring blockeras av institutionens instrumentalism med yttre reproduktion av kunskaper som resultat. Det finns alltså ett växelverkande spel mellan läroprocessens, läsningens och institutionens funktioner. En ändring eller förskjutning av en funk-

tion får konsekvenser för de två andra.

Jag menar att detta är viktigt att konstatera, inteminst p g a de pågående debatterna om kunskaper i skolan och om skönlitteraturens ställning i svenskämnet. Båda dessa debatter bygger i hög grad på premisser som sätter sig över eller vägrar att se just detta grundläggande sammanhang. Kunskaper behandlas som ett autonomt stoffområde, inom vilket man kan möblera om mellan olika bitar, minska eller öka utrymmet och byta ut en bit mot en annan. Kraven på kunskaper förs fram som enkla kompetenskrav, som om frågan om vad skolans instrumentalism innebär för en läroprocess inte är tillämplig då det gäller den egna kunskapskartan, det egna ämnesområdet. Att skolans rollsituationer medför en styrning som leder till uppgiftslösning och formell reproduktion av stoff spelar ingen roll om man betraktar kunskaper som något som man kan lära in utvändigt och samla på. Ett krav på kunskaper som bygger på en falsk premiss om kunskapens autonomi kommer därför inte att medföra att elever verkligen lär sig något i skolan.

Debatten om litteraturläsning utgår från samma premiss. Litteraturen och dess historia betraktas som ett autonomt stoffområde och inte som något vars inlärande är beroende av en institutionell socialisation. Ser man det så kan man naturligtvis t ex ställa krav på en fast kursplan med stegvis införande av vissa bestämda klassiker och olika litterära genrer. Då är det också en mer eller mindre tyst förutsättning att läsning av litterära texter automatiskt verkar berikande, personlighets- och kunskapsutvecklande. Analysen har visat att det inte är så. Instrumentalism, styrning och uppgiftslösning kan utveckla läroprocessen mot reproduktion, vilket också påverkar sättet att läsa. Läsningen blir institutionaliserad som redovisning av texten och förståelsen kan reduceras till skolprestation. Endast om man bortser från sådana grundläggande sammanhang som visar vad läsning är och hur läsning socialiseras kan man ställa kraven på mer litteratur utan att samtidigt ställa kraven på hur den skall läsas och i vilka sammanhang den kan ingå. Ett krav på läsning av skönlitteratur som bygger på en falsk premiss om litteraturens och litteraturläsningens autonomi kommer därför inte heller det att medföra att eleverna verkligen lär sig läsa och förstå litteratur i skolan och ännu mindre att de lär sig att texter kan ha något att göra med verkliga erfarenheter.

Man kan säga att båda dessa krav - på kunskaper och skönlitteratur -

paradoxalt nog förutsätter att inläarning är något som är oberoende av personlig utveckling och självständigt tänkande.

Analysen har också visat att det går att utveckla sätt att läsa litteratur i skolan, om grundläggande betingelser inte förträngs ur den pedagogiska strategin.

Hittills har jag försökt analysera och visa vad som händer i klassen. Då en lärare undervisar reagerar han på och tänker han pedagogiskt vanligen utifrån sin bild av klassen. Det är lärarens föreställning om situationen i klassen som är utgångspunkt och grundval för hans (pedagogiska) handlingar. Klassen får en form framför lärarens blick och blir nästan en organisk enhet, en levande varelse som rör sig än hit och än dit och som man ofta talar om som vore den en person. Klassen hade många synpunkter på filmen vi såg igår. Så kan det t ex heta och det låter som om den talade med en mun och inte bestod av många olika munnar. De flesta var kanske stängda. Det här sättet att uppfatta klasser känns ofta som något ofrånkomligt i den undervisningsform vi har. Vi möter olika klasser. På ett sätt är den här blicken för olika klassers profiler, som läraren på impressionistisk väg övar upp, en hjälp i undervisningen. Den blicken gör att klassen framstår som något levande, som något som inte är stillastående och statiskt. Ser man det så kan undervisningen kanske bli spännande och händelserik och förhållandet mellan lärare och elever kan bli levande. Samtidigt finns det en risk här. För vad är klassen? Klassen reagerade positivt på berättelsen. Ett så generellt sken kan klassens profil få om man är oförsiktig. Det finns med andra ord en risk för felaktig generalisering. Om några elever yttrar sig kan det lätt bli inte deras röster utan klassens röst som läraren hör. En klass består alltid av olika röster och det är först då vi kan urskilja allas röster som vi kan uttala oss om klassen. Därför har jag här talat om drag som jag kan se i klassen, och de dragen kan inte utan vidare generaliseras till hela klassen.

Jag har fram till nu gjort en beskrivning på grundval av en analys på casenivå. De drag som förts fram har varit synliga i den resonemangsstruktur som vuxit fram i undervisningen.¹⁶⁾ Denna resonemangsstruktur bärs inte upp av alla elever i lika hög grad. Om Linda, Birgit och en del andra har vi fått veta ganska mycket, eftersom de yttrar sig, reagerar i undervisningen. Det är sådana elever som i viss utsträckning färgar resonemangsstrukturen. Men om en del andra elever vet vi betydligt mindre, om vi bara håller oss till casenivå.

Visserligen har vi den skrivna produktionen att gå till och många yttrar sig mer i grupp än i helklass, men för att närma oss en mera fullständig och konkret bild av klassen har vi - direkt efter ingången och direkt efter undervisningsförsökets slut - intervjuat en rad elever, som syntts mindre och t ex varit ganska tysta i helklass. Vi har inte täckt så många att vi utan vidare kan uttala oss generellt om hela klassen. Men de två följande avsnitten, där jag tecknar några enskilda elevers reaktioner, för oss ett litet steg närmare en mer nyanserad bild av klassen.

De elever jag valt har alla en sak gemensam. Jag kan relativt tidigt misstänka olika potentiella blockeringar hos dem. Någon är icke-läsare då det gäller skönlitteratur.¹⁷⁾ Någon är van att läsa triviallitteratur och någon förväntar sig en traditionell svenskundervisning med isolerad färdighetsträning.¹⁸⁾

Jag kan naturligtvis inte göra några fullständiga analyser av elevernas socialisation, deras uppväxt, familjeliv och erfarenheter från arbetslivet. Men i intervjuerna, självbiografierna och läsuppsatserna finns tillgång till ett material som gör att jag i en del fall kan teckna en bakgrund till de reaktioner som jag kan se i undervisningen.

4 OM UTGRÄNSNING AV EGNA ERFARENHETER¹⁹⁾

Astrid och Anna-Greta ingår i grupp 3, dvs den grupp som visat uppenbara tecken på formell uppgiftslösning och instrumentalism. I samband med analysen av grupp 3 hade jag anledning att citera Astrid och Anna-Greta. Deras utsagor i intervjuerna och agerande i gruppdiskussionerna (Gband gr 3, s 24) gör dem båda till relativt typiska representanter för den formalisering av textläsning som jag kallar uppgiftslösning.

Båda eleverna visade också klara tecken på personalisering av de sociala problem som projektets ingångstext *Du, människa?* berättar om. "Som man bäddar får man ligga", var Astrids avvisande ord om kvinnan i texten (Int Astrid 17/10, s 7).²⁰⁾

Astrid och Anna-Greta har också likartade erfarenheter av ungdomsskolan bakom sig. De är båda drygt trettio år gamla. Båda är missnöjda med sina erfarenheter av skolan som barn och tonåringar. Astrid säger sig inte haft någon behållning av det sista året i skolan. Den

årskursen (åk 8) var provisoriskt införd på försök i hennes hemort. Både material och lärare var bara insatta för att det skulle bli något det året (s 3f). Svenskundervisningen har Astrid inget minne av, förutom att det aldrig var tal om läsning av skönlitteratur. Astrid är röntgenbiträde på ett sjukhus och hon har börjat på KOMVUX för att sedan kunna fortsätta inom sjukvården. Hon har tidigare gått en kvällskurs i svenska på KOMVUX, vilken hon avbrutit. Då hade hon mest grammatik och isolerad ordkunskap, vilket hon upplevde mycket positivt. Man lärde sig något, menar hon. Det är detta som hon väntar sig av svenskan nu också och därför blir hon missnöjd med inledningen, som hon tar avstånd från och tycks uppleva med en viss rädsla och oro. Det är rörigt, menar hon, inga fasta raster och lektioner. Det är speciellt läsningen av skönlitteratur som gör Astrid nervös och orolig (s 4ff). Hon tror att svenskan går ut på att läsa mycket skönlitteratur och den tanken ger henne en viss prestationsångest. Den uppfattningen har hon fått av diskussionerna om läsvanor i inledningen (s 8). Prestationsrädseln inför läsning av skönlitteratur kombinerad med ett trygghetsbehov uttryckt i en önskan om fast ordning gör att Astrid faller in i förväntningar - och krav - på vanlig isolerad färdighetsträning som ordkunskap och att fylla i blanketter (s 9f).

Även Anna-Greta är missnöjd med sin tidigare skolgång, men hon lägger skulden på sig själv, trots besvärliga hemförhållanden som barn med en sjuk mor och många syskon. Ungdomsskolan var en ständig plåga, något som man längtade bort från, menar Anna-Greta (Int Anna-Greta 17/10, s 10)²¹). Böckerna slängde jag i väggen därhemma, så att de gick sönder, fortsätter hon (s 10). Anna-Greta har länge funderat på att börja på KOMVUX, men hon har varit rädd för att börja och nu skall hon se om hon "klarar av" det (s 11). Ordvalet klara av är typiskt för Anna-Greta. Hon tycks ha dåligt självförtroende gällande skolan och hon är orolig för prov och skrivningar i svenska. Att inget sägs om det gör henne otrygg i början. Hon känner sig orolig och oviss om "vad svenska är" och är redan från början fixerad vid om uppgifterna är "lätta eller svåra" (s 11ff). Prestationsrädseln gäller främst skrivning. Att skriva om egna läserfarenheter var "svårt" men kommentaren till *Du, människa?* var lättare att klara av, menar hon (s 12f). Men det bristande självförtroendet och prestationsinriktningen är inte förknippade med så absoluta förväntningar på isolerad färdighetsträning som i Astrids fall.

Med detta slutar det som är gemensamt för Astrid och Anna-Greta. Rädslan och oron, som man kan se hos dem, bidrar säkert till att de båda blir benägna att fastna i uppgiftslösningens mönster med en inriktning på formell prestation och redovisning och en motsvarande tendens till förträngning av innehållet.

Astrid är icke-läsare. Hon har praktiskt taget inte någon erfarenhet alls av läsning av skönlitteratur på sin fritid. Hon läser varken triviallitteratur eller något annat. Hennes fritid går åt till aktiviteter där hon slipper sitta stilla: motionscykling, dans och simning. Astrid har gott om fritid, så brist på tid är inget som hindrar henne från att läsa. Inte heller fungerar skönlitteratur som tidsfördriv för henne. Då hon inte har något annat att göra ägnar hon sig åt handarbete (s 1f).

Astrid anger två skäl till att hon inte läser. Hon kan inte sitta stilla länge, får ingen ro till det. Dessutom har hon en allmän och grundmurad aversion mot fiktion överhuvudtaget. Hon går inte på bio och hon ser inga fiktionsserier på TV. Sådant fungerar inte som avkoppling för henne, eftersom det är "påhittat" och överkligt. Astrid ser bara nyheter och informationsprogram på TV (s 1ff). "Jag går aldrig på bio för jag kan inte sitta och titta på påhittade historier, jag vill se det som är verkligt", säger Astrid (s 1). Hon hänvisar till sitt rörelsebehov och hon har ett krav på sådant som hon har "mer nytta av" (s 1). I sin uppsats om läsning avvisar hon också allmänbildningsargumentet för litteraturläsning. Jag klarar mig ändå, skriver hon. Astrid gör alltså en mycket klar bodelning mellan fiktion och information/nytta. Det är klart att detta innebär en potentiell blockering inför det sätt att använda skönlitteratur som finns i undervisningen. Att Astrid är icke-läsare förklarar också hennes rädsla inför litteraturläsningen och hennes flykt in i det teknokratiska svenskämnets handfasthet. Blanketter och ord är något man har nytta av, och får man syssla isolerat med det kan man se om man verkligen kan något.

Astrid menar redan efter ingången att man inte lär sig något i bearbetningen av de litterära texterna. För henne handlar undervisningen om sådant man kan på förhand, sådant man diskuterar utanför skolan och som inte borde höra hemma i den (s 6ff). Att diskussionen om *Du, människa?* fortsätter på cafeteria utanför lektionstiden blir för Astrid ett omvänt bevis, ett bevis på att samtal om erfarenheter och sociala problem inte borde höra hemma på lektioner, i skolarbetet (s 6ff). Erfarenheter kan alltså för Astrid inte vara skolkunskaper.

De förefaller på förhand vara utgränsade som stoff. Här visar Astrid upp en internalisering av det fenomen som finns utrett i *Skoledage*. Elever får i traditionell undervisning efterhand som de går i skolan lära sig att utgränsa egna erfarenheter från undervisningen. I högre klasser kan detta ha utvecklats till en skyddsmekanism mot beröring av egna erfarenheter. Elever bygger upp en "noli-me-tangere"-mur som försvar runt det privata, mot att dra in erfarenheter i undervisningen.²²⁾ Denna blockering är tydlig hos Astrid och den är kopplad till hennes aversion mot fiktion som ju inte bara handlar om människors erfarenheter, liv och leverne utan dessutom är överklig, något påhittat som man inte har nytta av.

Vidare har Astrid, som vi sett, personifierande förklaringar till texternas sociala problematik, vilket ytterligare blir en del av hennes skyddsmur mot att betrakta sociala konflikter i människors erfarenhetsvärld. Detta får konsekvenser för hennes syn på textvalet. Vi läser bara om tråkigheter, säger hon, bara om överlevnadsproblem, pengar och arbete (Int Astrid 30/11, s 2).

Astrid visar upp en i det närmaste total blockeringsbild, som är sammanvävd av olika faktorer, vars minsta gemensamma nämnare är att de uppträder som skydd mot att dra in egna erfarenheter i undervisningen. Ideologiskt blockerar hon sig genom personifiering. Synen på skolkunskaper utgränsar erfarenheter och sociala problem. Som icke-läsare får hon prestationsångest inför litteraturläsning och hennes uppfattning om fiktion gör litteratur omöjlig som "nyttig" kunskap. Allt detta gör att Astrid nästan som en mogen frukt faller in i de institutionella fällor som finns i skolan: förväntningar och krav på teknokratisk svenskundervisning och en genomgående instrumentell hållning i arbetet.

Den här blockeringsbilden står sig i stort genom hela undervisningsförloppet. I den andra intervjun (30/11) kommer i huvudsak den bild, som är synlig i den första (17/10) och i undervisningen tillbaka (Gband gr 3). Endast på några få punkter är bilden annorlunda. Astrid har fäst sig vid *Mor gifter sig*. Hon säger att hon har levt sig in i moderns situation och att hon lärt sig något om hur det var på den tiden (Int 30/11, s 4). Det är tydligt att hennes personifiering inte drabbar statarsystemet. Men detta innebär inte någon ideologisk förändring. Astrid skiljer på förr och nu. Den sociala förståelsen begränsar sig till det historiskt förflutna (Int 30/11, s 4). Den andra punkten där Astrid menar att hon lärt sig något gäller Bengt

i *Nytt arbete*. Genombrottet av erfarenhetsanknytning i grupp 3 då det gäller den texten har alltså även lämnat ett spår efter sig hos Astrid. De andra i gruppen, som till skillnad från Astrid har egna erfarenheter av industriarbete, har verifierat existensen av Bengts problem så att de blivit trovärdiga för Astrid (Int 30/11, s 5).

Anna-Greta har till skillnad från Astrid läst en del skönlitteratur, och läsningen tycks ha två olika funktioner för henne. Den ena funktionen kan man förknippa med arbete, ansvar och uppfostran, den andra med avkoppling och tidsfördriv.

Anna-Greta arbetade för tio år sedan på en industri i Malmö. Hon blev permitterad i samband med att hon väntade barn och har sedan dess varit hemmafru. Anna-Greta har en pojke som hon ägnar mycket tid åt. Hon tycker mycket om barn, säger hon (s 1) och det är tydligt att hon har stora krav på sig själv som mor och uppfostrare. På dagarna har hon haft fullt upp med sitt hemarbete och då har hon inte givit sig någon tid till läsning för egen del (s 2). Men för sin pojke läser hon ganska ofta. Hon har alltid läst för honom, på kvällen sagor då han ska somna. Anna-Greta läser också för honom vid frukosten, innan han går till skolan för att han ska slappna av. Han spänner sig nämligen ofta inför skolan, säger Anna-Greta (s 4f). Men Anna-Greta har ibland haft lässtunder på dagen även för andra barn tillsammans med den egna pojken. Man kan säga att den här läsningen blir en del av Anna-Gretas hemarbete, en del av de krav som hon ställer på sig själv som mor och hemmafru. Läsningen för pojken är en viktig del av hans uppfostran. Så här berättar Anna-Greta:

Anna-Greta: Ja, det är som jag har sagt just med barnen. De har en väldigt vild pojke och jag ser hurudan han är. Dom pratar om att han snattar och så, fastän att hon inte vet om det, men jag kan ju inte tala om det för henne i och med att dom i affären har sagt det till mig och jag har bett att dom inte ska säga det till henne för att hon skulle bli väldigt förtvivlad. Därför så kommer mycket de här diskussionerna in då om hon tänker ännu mer på barnen och jag tänker på min grabb när han är med och jag säger att du går inte in i affären. Jag talar inte om för honom vad jag vet om hans kompis. Nu har jag läst mycket sådant för honom, så han säger att vi får inte gå in i affären, vi får inte vara där, du får inte gå in och läsa tidningar för det är ju hans... Bara för det, för att jag har läst det där, så vet han ju att det är fel, många grejor. Han är aldrig i konflikt med andra, varken i skolan eller nånting.

- LGM: När du läser ungdomsböcker, så lär du dig då att se sådana problem?
- Anna-Greta: Javisst, samtidigt som jag läser dom för honom också så har han ju lärt sig också om de problemen.
(s 9f)

Här talas det om ungdomslitteratur. Efter hand som pojken vuxit upp har Anna-Greta börjat läsa ungdomslitteratur av författare som Kerstin Thorwall och Hans-Erik Hellberg inte bara för pojkens utan främst för egen del. Det som intresserar Anna-Greta i ungdomslitteraturen är att se hurdana barn blir då de kommer upp i tonåren, att se vilka problem de får (s 5f). "Usch vad hemskt dom har det, att det ska behöva vara så", säger hon om den verklighet som hon finner i böckerna. Man kan se ett stänk av moralism bakom sådana yttranden. Den här läsningen har Anna-Greta kommit in på genom sitt intresse för barn och den är relaterad till hennes uppfostran av det egna barnet. Det är en läsning som ger henne kunskaper och del i en för henne själv lite främmande ungdomlig erfarenhetsvärld (s 6).

Denna läsning skjuter Anna-Greta fram i intervjun. Hon är mer förtrogen då det gäller den andra läsningen, avkopplingsläsningen efter hemarbetet. Anna-Greta ser mest på TV (s 2), men hon läser också kärleksromaner, mest läkarromaner. Den läsningen fungerar som avkoppling från hemarbetet, menar hon (s 2). Hon läser ofta, då hon skall sova och har lätt för att snabbt "komma in i" boken. Hon läser fort och "fångas" ibland av spänningen (s 3f). Att romanerna alltid är sig lika och att man vet allt på förhand stör inte upplevelsen (s 3). Det är inget som är av värde, säger Anna-Greta lite självförebärande (s 1) och det är tydligt att hon nedvärderar den egna läsningen på denna punkt. Det är också svårt att få ut mer av henne om upplevelsen av kärleksromanerna. Frågor om inlevelse och identifikation med huvudpersoner svarar hon undvikande på.

Det är Anna-Greta själv som markerar den skillnad i betydelse som de två läsningarna har för henne. Man kan naturligtvis fråga sig om Hellberg och Thorwall inte kan fylla samma avkopplingsbehov som kärleksromanerna gör. De är ju inte utan kärlek. Om det är så får vi inte veta. Men Anna-Greta har en del krav som är desamma för både läkarromaner och ungdomsromaner. Boken måste vara lättläst med en ihållande handling utan längre stillastående beskrivningar. Man måste också lätt "komma in till människorna" i boken. Om inte boken uppfyller sådana krav, avbryter Anna-Greta läsningen, och i hennes

bokhylla finns det gott om olästa böcker (s 7f).

Du, människa? lockar fram Anna-Gretas moralism. För Anna-Greta framstår kvinnans problem som "onödiga". Texten får Anna-Greta att direkt anknyta till sin egen situation och till egna föresatser att som hemarbetande klara av sociala problem. Texten visar hur lite tid till barnen kvinnan har och den tar upp konflikten mellan modersroll och försörjarroll. Men Anna-Greta går direkt till sig själv och sina egna föresatser. En personaliserande hållning finns kvar även i den andra intervjun:

Anna-Greta: För om du ser som nu hon, Marit Paulsens bok, *Du, människa?* det är ju många som har det så och måste arbeta. Men varför måste hon arbeta? Hon får ju hjälp utifrån. Och då säger dom att vi har inte råd med maten och inte råd med det. Då handlar dom massor med möbler, nya möbler för det ska ju vara fint allting och allting populärt. Vi måste ha stereo, vi måste ha färg-TV, vi måste ha bil. Dom köper det ju på kontokort och det är ju farligt. Det kostar ju inte bara dom grejorna, det blir ju mycket mer. Och sen så går hon till Systembolaget, vi ska ha en flaska dricka, vi måste koppla av i kväll. Så ger dom barnen då biopengar eller godispengar. På måndagen sen är ju pengarna slut. Då sitter dom ju där. Och så kommer räkningarna, vi har så många räkningar, vi ska ut med det och det. Om dom offrade litegrann så behövde hon ju inte arbeta.

LGM: Det är sånt...?

Anna-Greta: Sånt känner jag, jag har upplevt det där, jag har sett det. Men jag har gett mig sjutton på att jag inte ska ha det så. Jag offrar hellre grejor. Jag har varit hemma sen jag fick min grabb och vi har aldrig behövt låna fem öre, så det har jag gett mig sjutton på att jag inte ska. Jag är uppväxt med litet av det där, och jag har sett andra exempel. Jag ser hur många följer det där också, går bara i familjerna.

(Int 30/11, s 3f)

Men den här personaliseringen innebär inte som i Astrids fall en blockering mot hela svenskundervisningen, inför sättet att läsa, inför sättet att arbeta och inför att ta upp innehållet i texterna. Anna-Greta är intresserad av att bearbeta problemet. Det är angeläget för henne och diskussionen om texten är hon positiv till (Int 17/10, s 15ff). Hon har också på egenhand lånat och läst hela boken (Int 30/11, s 1). En bidragande orsak till detta är att Anna-Greta känner att hon klarat av att läsa texten och klarat av att skriva om den. Hennes

bristande självförtroende när det gäller att använda sitt språk i olika situationer och hennes prestationsrädsla har redan i ingången förändrats till det bättre genom den funktionaliserande språkanvändningen i undervisningen (Int 17/10, s 15ff).²³⁾ Det svaga självförtroendet och fixeringen vid prestation leder som vi sett Anna-Greta in i uppgiftslösning och instrumentalism i det fortsatta grupparbetet. Men efter undervisningen visar Anna-Greta upp en positiv utveckling, då det gäller språkanvändning och självförtroende. Arbetet i svenska har stärkt hennes språkliga självförtroende till skillnad från Astrid som menar att hon inte lärt sig något i undervisningen. Så här säger Anna-Greta efter undervisningsförsöket:

LGM Du skrev där något, tror jag, i den första uppsatsen om svenskan, att du var orolig där när det gällde ditt eget självförtroende med att tala och skriva?

Anna-Greta: Ja.

LGM: Har det blivit bättre?

Anna-Greta: Det är lättare att skriva nu, att tala när det är smått, jag har väldigt svårt för att räcka upp handen och tala när jag tänker på alla dom andra som sitter bakom. Att man ska göra FEL.

LGM: Har du fått sämre självförtroende att jobba på det här sättet?

Anna-Greta: Nej, det har jag inte fått. Jag hade ju väldigt dåligt självförtroende innan, men det har blivit bättre. Jag är inte rädd för att gå ut bland människor idag, jag är tvärtom.

(---)

Anna-Greta: Ja, men svenskan den har jag upplevt som nånting helt annorlunda. Jag vet inte, det går inte att förklara det. Det är ju inte, det är ju inga... När dom pratar om prov så blir jag väldigt nervös, vi ska ha skrivning i svenska. Jag har en, hon läser på högre, hon sa, dom vet inte vad dom knorrar för, sa hon, när dom gnäller, för dom skulle se hur det är i svenskan, när man skriver på högre. Dom ska skriva så här, läsa gammal stil som inte går och sen analysera det och så skriva en skrivning. Ja, men sa hon, vad är en skrivning i svenska? Vad kan man få för frågor. Då blir jag nervös. Så det vi har gjort, det är att sitta och läsa, vi har läst hela tiden. Det har varit likadant hela tiden. Men jag upplever inte det som tråkigt, för mig är det mycket lättare. Så länge det inte finns några prov helt enkelt.

(Int 30/11, s 13f)

Anna-Greta har som sagt kört fast i uppgiftslösning, vilket innebär att hon i grupparbetet utgränsat sina egna erfarenheter från den

synliga textbearbetningen:

- Anna-Greta: Nej, inte när vi är flera. Det blir ju liksom bara som ett sammanträde eller precis som när man dricker kaffe tillsammans, man bara sitter och pratar, det blir ju inte mer av det.
- LGM: Det blir det inte?
- Anna-Greta: Nej, diskuterar litet grand och så tycker man att den har en bra åsikt och så håller alla sig till det.
- LGM: I gruppdiskussion?
- Anna-Greta: Ja, det blir det ju. Vi skriver det vi skriver så är det ju gjort sen.
- LGM: Jaha, tar det som en uppgift då?
- Anna-Greta: Ja, det blir det ju.
- LGM: Som man måste göra.
- Anna-Greta: Ja, gick man igenom det där, så handlade ju alla böckerna om samma sak. Det var ju precis likadant alltihop.
- LGM: Vad då om?
- Anna-Greta: Ja, det var arbete, pengar och sen just för att kunna överleva då.
- LGM: Ja, diskuterade ni det?
- Anna-Greta: Ja, vi kom fram till det bara, sen så hade vi sagt det, och så brydde vi oss inte mer om det. Vi diskuterade litet vad de där böckerna handlade om, ja vad dom gick ut på. Vi skrev litegrann om dom. Men sen när man hade börjat diskutera dom så kan man ju skriva om dom hur många gånger som helst och ändra sig. Jag vet inte hur många gånger jag har skrivit dom där papperen.

(Int 30/11, s 2)

Men denna utgränsning ser annorlunda ut och är mer motsättningsfylld än den absoluta åtskillnad mellan skolkunskaper och mänskliga erfarenheter, som finns hos Astrid. Det är nämligen så, att lika sant som att Anna-Greta hamnar i instrumentalism i grupparbetet är det att hon anknyter och associerar till egna erfarenheter och till problem utanför texterna:

När jag läser de här böckerna och ser, vi ska analysera, så tycker jag det är lättare på något vis att se en människa på ett annat sätt nu. Man kan få ut lite var problemen kommer ifrån lite mer. Det har man aldrig tänkt på innan.

(Int 30/11, s 3)

Anna-Greta har alltså bearbetat och tänkt på problemen och orsakerna till dem, och orsakerna lokaliserar hon som vi sett till en person, då det gäller *Du, människa?*. *Du, människa?* är ett avskräckande exempel som Anna-Greta moraliserar över, ett exempel på sådant hon sett

många gånger i sin egen närhet (Int 30/11, s 4). Samma personalisering kommer fram i Anna-Gretas reaktion på avsnittet ur Elisabeth Östbergs bok *Kvinnan i startblocken* (som använts i utvärderingen):

LGM: Ja, du menar att det är upp till en själv då?

Anna-Greta: Ja, jag tror det.

LGM: Diskuterar ni sådana grejor i gruppen?

Anna-Greta: Nej, vi satt bara ett par här ute när vi hade läst om Peter, om hans problem där. Så sa jag det, att det är ju konstigt, för det finns ju faktiskt så, att det är de som har dom problemen, dom glömmer saker och så. Jag har en bror som är väldigt tjock. Han blev fri från gymnastiken för att han var så tjock. Men han kunde inte med att dom retade honom. Läkaren gav honom fritt. Det kan ju vara en sådan sak. Det kan vara andra orsaker också. Vi hade en liten grabb på gården, en dansk pojke, som jag har tänkt så mycket på sen jag började och läsa dom där med. Jag tänkte väl kanske en del innan. Han hade ett sådant helvete när han gick på Lekis. Han var skrytig, han var smutsig, han fick klara sig själv. Hans mamma jobbade skift och han fick ta hand om dom små ibland. Han var sex år men dom andra var väl på daghem. Ja då så skröt han litet, pappan hade lovat att om han vann någon gång så skulle han få en massa pengar. Det tyckte de andra barnen var löjligt, så dom sparkade och slog honom. Han ville ju inte vara med men det var ju föräldrarna som hade gjort honom sådan. Han skulle vara tuff. Det kan ju vara sådana orsaker som gör att en sådan pojk som Peter också, han försöker, han hade ju inga föräldrar, han längtar ju efter det, han hade sin farmor och farfar, men dom var ju gamla. Dom kanske var mysiga på sitt vis men kunde inte tolka honom. Det kunde ju vara så att han antingen är stöddig så dom mobbar honom där och det kunde också vara att han hade problem att han var tjock och inte ville vara med för det. Han kanske inte är bra på att spela boll.

LGM: Du menar att det här med Peter och det...

Anna-Greta: Då diskuterade vi det, det hänger på verkligheten med. Men då diskuterade jag det med en här ute. Ja, så kände jag det, sa hon. Så tyckte jag också.

LGM: Du menar, det är föräldrarna då?

Anna-Greta: Det är hemskt. Ja, det är föräldrarna som ligger bakom. Jag diskuterade med mamman en gång och jag fick mig en åthutning.

(Int 30/11, s 4f)

Anna-Greta associerar till egna erfarenheter och det gäller här det problem som engagerar henne mer än annat: Varför far barn illa? Den orsak som hon ser är föräldrarna. Hon är upprörd över att föräldrarna försummar barnet och hon vänder sin upprördhet mot dem personligen.

På samma sätt ser hon föräldern i *Du, människa?* som självförvällat hamnat i en situation där barnen försummas. Själv har Anna-Greta som vi sett satsat allt på att klara av sin roll som förälder, och de dåliga exemplen runt om henne kanske hon upplever med en viss rädsla. Så får det inte gå för mig.

I denna kanske hotfulla situation griper hon till personalisering som förklaring. Detta gäller familjelivets problem. Anna-Greta ser inte till det systematiska sammanhang som problemet vilar på i detta fall.

Låt oss jämföra detta med Anna-Gretas reaktion på *Nytt arbete*. Så här säger hon:

Anna-Greta: Ja, att jag har jobbat på en industri som han, fast inte skift. Men jag såg ju att det var så i jobbet. Det var väl också den som blev flyttad. Jag såg bara när jag började på ett ställe i Malmö på en industri, för där var det någon som började prata om vad de tjänade. Vi fick ju en lön och det skulle ju vara fast för alla som började där. Sen rätt vad det var så var det en flicka som var litet yngre för jag var ju inte gammal heller då. Det var när jag var nygift och inte hade barn, men då kom det i alla fall en flicka efter och hon började prata om vad hon hade i lön och hon hade ju mycket mer än vad vi hade och då tog vi ju upp det där. Så när vi skulle, dom fick för sig att dom skulle säga upp en massa folk, då fick vi gå. Vi frågade ju varför det var så där och hon kunde själv inte fatta varför hon hade fått mer i lön. Hon gjorde ju inget annorlunda. Hon fick vara kvar och vi andra fick gå. Hon hade börjat sist. Då drog dom upp en massa dumma saker som att, dom sa till mig, att jag hade ju varit borta så mycket, jag hade varit sjuk så mycket. Jag hade varit sjuk en vecka på hela tiden, på 8 månader, och det var under den tiden som jag hade blivit med barn och då var jag väldigt dålig, så jag gick där trots att jag mådde visset. Så jag tyckte det var en verkligt konstig inställning för jag vet dom som fick vara kvar, som hade varit borta väldigt mycket. Det var äldre människor som hade varit där i många, många år, som grät, för dom skulle gå, för dom kunde ju inte få något nytt. Men dom fick ju gå i alla fall för dom ville helt enkelt inte ha dom. Dom helt enkelt valde ut. Många gånger så tror jag det är så på en industri. LGM: Vems fel tror du att det var?

Anna-Greta: Det var den högre ledningens. Det var väl dom här BASARNA, för dom satt ju i en glasbur och tittade på oss, när vi arbetade. Satte vi oss då ner någon gång, så tyckte dom inte om det.

LGM: Är det sådant du känner igen, när du läser Bengts?

Anna-Greta: Ja, han blev ju också flyttad precis var som helst.
Dom sa till honom, att nu ska du göra det, ja, då gjorde
ju allihop det.

(Int 30/11, s 7f)

Och så här har hon skrivit i sina privata anteckningar om samma text:

Alla människor klarar inte dagens tempo. Människor är bara kuggar i själva maskinen och måste vara med för att det ska fungera. För att leva måste man ha pengar, för att få pengar måste man arbeta och då efter firmans regler inte efter vad kroppen tål.

Här visar Anna-Greta fram ett annat tänkande. Hon har egna erfarenheter av förtryck och brist på möjlighet att bestämma över sin egen situation i arbetet. Det gör henne kritisk och det gör att hon inte personaliserar i fallet Bengt. Missnöjet och kritiken vänder hon uppåt mot ledning och förmän. Men hon sätter också in Bengts problem i ett sammanhang, i ett system som skapar konflikter hos människor, som "måste arbeta för att leva" men som är underkastade "firmans regler". Så blir vi kuggar i ett maskineri. Här skymtar ett växel-spel mellan vardagligt och vetenskapligt tänkande.

Misstänksamheten uppåt då det gäller förhållanden inom arbetet verkar vara en konstant föreställning hos Anna-Greta. Hon tillhör t ex inte Dave Bender-sympatisörerna utan är mycket misstänksam mot Dave Benders framhävande av den egna förträffligheten. Anna-Greta misstänker att personalen inte har samma åsikt om honom. Det får man inte veta genom texten (Int 30/11, s 8). "Hur många är det förunnat att som Dave Bender välja själv", skriver Anna-Greta i sina anteckningar.

Anna-Greta visar alltså upp en motsättningsfylld bild i sina reaktioner på de olika texterna. Texter där barn och familjeliv finns med framkallar personaliserande förklaringar, "man-har-sig-självt-att-skylla"-syndromet. Texter där hierarkin inom arbetslivet framhävs leder till en kritisk hållning som visserligen har drag av personalisering - det är chefens fel - men som också innebär en protest mot förtryck och en blick för hur ett system skapar konflikter hos människor. I båda fallen är det egna erfarenheter som Anna-Greta anknyter till och det är lätt att se att den förståelse som dessa egna erfarenheter skapat är en viktig faktor för hur Anna-Greta tar till sig, läser och förstår de olika texterna. Denna sociala "förväntnings-

horisont" inverkar på hennes tolkning av texternas personer och på hur hon väljer i texterna.²⁴⁾ Ibland reducerar Anna-Greta kontexten - t ex sambandet arbete och familj i *Du, människa?* - och ibland försöker hon vidga den och föreställa sig vad som inte finns direkt uttryckt i texten - t ex gällande Dave Bender.

Hur reagerar Anna-Greta på *Änglahuset*? Hon tycker om texten och har fått lust att läsa hela boken (Int 30/11, s 9). I konsekvens med sina erfarenheter av arbetslivet har hon lätt för att identifiera sig med Ingrid och i detta fall är det sammanhang mellan arbetsliv och familjeliv, som texten visar, tydligt för Anna-Greta. Symptomatiskt är att Anna-Greta uppmärksammar sambandet i texter där barnens situation i familjen inte direkt problematiseras (*Nytt arbete* och *Änglahuset*):

Anna-Greta: Och hon nu i *Änglahuset*, det handlade ju om hennes problem, hon vågade ju inte säga ifrån nånting, men hemma kunde hon ju göra det. Det var ju enda stället. Hon kanske ville byta lägenhet men hon var ju tvungen att få protestera nånstans och det var det enda stället hon kunde det på. Det är nog så överallt. Om vi går ut på en fabrik här och frågar, så är det väl ingen som vågar säga, att här är så djäkligt att jobba, för dom är ju rädda att dom ska få sparken. Jobbet får dom ju vara rädda om idag. Men hemma är det ju ingen, utan där är dom själva...

LGM: Som bestämmer där?

Anna-Greta: Ja, där kan man ju få utlopp för sina känslor och det är väl så överallt.

LGM: Ja, hemma, i hemlivet där har man sig själv att skylla också.

Anna-Greta: Ja, där kan man ju diskutera och få ut det litet genom en diskussion också och prata om saker och ting.

(Int 30/11, s 9)

Att ha möjlighet att bestämma över sin egen situation är viktigt för Anna-Greta. Hon har precis som Ingrid egen erfarenhet av att inte få göra det på arbetet, där man är utlämnad åt andras makt. Därför förstår hon Ingrids reaktion i hemmet. I hemmet har ju - som Anna-Greta ser det - Ingrid möjlighet att bestämma över sitt liv och det är det som hon ger utlopp för i sin protest mot den nya lägenheten. Den här passagen kastar ett visst förklarande ljus över motsättningen i Anna-Gretas föreställningar. I hemmet är man likvärdig och där kan man samtala om saker på lika villkor, planera och bestämma över vad som

sker. Men i arbetet får man hålla tyst för att inte mista jobbet. Anna-Greta har egen erfarenhet av hur maktlös man är i jobbet. Man kan säga att i det finns ingen demokrati, ingen demokratisk offentlighet. Kanske är denna föreställning central hos Anna-Greta. Hon har själv lämnat underkastelsen i arbetet och blivit hemmafru. I hemlivet har hon satsat mycket för att klara av och undvika sociala problem och hon menar nog att hon gjort det. Därför blir det så att man har sig själv att skylla då det gäller rollen som förälder. Detta riktar Anna-Gretas missnöje och moralism mot föräldrar som inte ger tillräckligt med tid åt barnen. På arbetet riktas kritiken istället mot den ledning som förkroppsligar en hierarkisk organisation.

I en undersökning av några flickors socialisation i en dansk gymnasieklass (livsmedelslinje) har en forskargrupp urskilt en liknande delning mellan föreställningar som härrör ur erfarenheter från intimsfär respektive socialsfär.²⁵⁾

Vi nævnte ovenfor den tvang arbejderne var underkastet dels til at sælge deres arbejdskraft, dels i den konkrete arbejds-situation. Uden for arbejdslivet skulle forestillingerne om de frie og lige individer tilsyneladende kunne realiseres, for her er jo ingen direkte tvang. Når der er problemer uden for arbejdslivet bliver det derfor let i elevernes fortolkning folks egen skyld. I deres forståelse og vurdering inddrager de ikke i så høj grad hvilke konsekvenser arbejdslivet har for det liv, der overhovedet kan realiseres i familien, det sociale netværk og i fritiden igrøvt.

(Christrup, s 96)²⁶⁾

I den ena delen är kritik och missnöje riktat mot arbetsgivaren. I den andra riktas kritiken mot folk själva - det är deras egen skuld (Christrup m fl, s 96f).

Det vi ser här är en motsättning i Anna-Gretas föreställningsvärld och hur den verkar i hennes läsning. Jag kan urskilja den i intervjuerna med henne och i hennes privata anteckningar om texterna. Men jag kan inte urskilja den i resonemangsstrukturen i grupp 3 eller i helklassdiskussionerna. Anna-Greta tillhör de tysta i klassen. Jag har visat att Anna-Greta i sin läsning associerar till egna erfarenheter, att de är väldigt viktiga för hennes förståelse av texterna. Men denna reaktion, som är en reaktion på undervisningen, behåller hon för sig själv. Den är privat så till vida att den aldrig kommer upp i gruppernas diskussioner om texterna. Man kan säga att den inte tränger fram i skolarbetet, inte blir offentlig där. I gruppen till-

sammans med de andra eleverna blir Anna-Greta istället uppgiftslösare:

- LGM: Har ni haft många sådana diskussioner, när ni jobbade i grupp och löste uppgiften?
Anna-Greta: Det var inte nånting i gruppen, det var utanför.
LGM: Dom här texterna ni läste om i grupparbetet, diskuterar ni det utanför också eller var det bara på lektionerna?
Anna-Greta: Nej, där är det mest den här rädslan att inte hinna med. Det skall gå fort. Jag kan inte sätta mig ned och skriva nånting på ett litet tag. Man måste ju tänka och det är då man ändrar hela tiden.

(Int 30/11, s 5)

Här har vi alltså en annan motsättning hos Anna-Greta, en motsättning mellan eget personligt tillägnande och skolarbetets instrumentalism.

- LGM: Dom här funderingarna som du har haft själv här, är det sådant som du har gått och funderat på?
Anna-Greta: Ja, lite tar jag väl upp där, men det blir ju dom som skriver, som skriver mest. Jag tycker det är väldigt svårt att ta ut någonting ur en bok. Det är lätt att skriva ett stycke, den handlar om det och det och så och det ska nog vara så, men sen bilda sig en riktig uppfattning om det, vad det ska vara och vad är det jag ska skriva egentligen, det är sådant som är svårt och det är som läraren säger, ni ska inte bry er om vad jag, det är inte mig det gäller, men det blir så i alla fall. Om han godkänner det, är det så han vill ha det?
LGM: Det är alltså det ni har suttit och tänkt?
Anna-Greta: Javisst.
LGM: Vad han har för åsikter om det och vad som är rätt svar.
Anna-Greta: Det märker man ju, att så tänker allihop.
LGM: I gruppen?
Anna-Greta: Ja, det är ju fler än den gruppen.
LGM: Jaja.
Anna-Greta: Det går inte att komma ifrån det.

(Int 30/11, s 11)

Varför finns den här klyften mellan skolhållning och privat användning hos Anna-Greta? Samma text läses på två sätt samtidigt av henne. Å ena sidan blir texten institutionaliserad, den läses som en skoluppgift, blir ett redskap för prestation, något som man ska klara av. Samtidigt och dolt under själva skolarbetet äger en läsning rum, där innehållet är centralt och knutet till egna erfarenheter. Texten är både subjektivt förankrad och likgiltig på samma gång.

En del av förklaringen har vi redan skådat in i. Anna-Greta har som utgångsläge en brist på självförtroende som hon fått genom misslyckanden i skolan som barn. Det gör henne lite rädd och hon riktar in sig på att klara av de uppgifter hon får. Hon är speciellt fixerad vid skrivuppgifter. "Det är bara så svårt att skriva ner", säger hon (Int 30/11, s 11). Anna-Greta menar att hon har lättare för att tala än att skriva. "Jag kunde berätta hela allt men skriva det sen, få ut det på frågorna, det är jättesvårt", säger hon om ett prov i historia (Int 30/11, s 14). Samtidigt vill hon "inte ha några fel" (s 14). Då hon säger att hon har lätt att tala, syftar hon på informella situationer, inte på samtalen i helklass. Anna-Greta är upptagen av frågan om det som hon utsätts för är lätt eller svårt. Allt detta skapar som vi sett en benägenhet för uppgiftslösning. "Det går inte att komma från det", som hon säger (Int 30/11, s 11). Anna-Greta faller i institutionens famn och så uppstår klyftan mellan den privata anknytningen till egna erfarenheter och ett självständigt tänkande, som gjorts möjligt p g a undervisning och textval, och en instrumentalism som finns i skolinstitutionen. Detta kan man se som en pågående konflikt hos Anna-Greta. För Astrid är konflikten "löst". Självständighet, innehåll och egen erfarenhet är förträngda och noli-me-tangere-skylden upphängd. Men hos Anna-Greta kan man se en vacklan. En viss öppning finns genom att hon känner att hon klarat av svenskan och inte är så rädd längre, vilket säkert är ett resultat av språkfunktionalisering och frihet från prov i ämnet. Men konflikten mellan privat tillägnelse, intresse för innehåll, subjektiv förankring och skolans instrumentalism med utgränsning av erfarenheter och med likgiltighet för innehåll finns där som ett förankringsproblem. Frågan är om det finns en möjlighet att dra in det subjektiva intresset i undervisningen och skapa en läroprocess i fallet Anna-Greta, att få in det, som i hennes fall finns precis bakom hörnet, i skoloroffentligheten?

5 ANSATS TILL FÖRÄNDRING

Astrid och Anna-Greta, som arbetat i grupp 3, har fått exemplifiera hur en nära nog ensidigt instrumentell skolläsning reducerar texters möjligheter i en läroprocess och omöjliggör en adekvat kunskapsutveckling (Astrid) och hur en spänningsfylld och sammansatt växling

mellan instrumentell och personlig läsning, mellan personalisering och social förståelse inför olika texter kan finnas inom en och samma elevs reaktionsmönster (Anna-Greta). Samtidigt är det så, att Astrid och Anna-Greta är särpräglade i gruppstrukturen, de framstår som tydliga individer i gruppen och läsaranalyserna vill visa vilka positioner de intar i denna.

Börje, som blir mitt sista analysexempel ur KOMVUX-materialet, har deltagit i grupp 1:s arbete. I den gruppens diskussioner och textbearbetningar har vi redan kunnat notera att grundläggande meningsskiljaktigheter och en mera allmän oenighet varit ett utmärkande drag. I dragkampen mellan gruppens två motsatta "fraktioner" har Börje haft en viss, om än inte särskilt aktiv, roll. Man kan nog säga att hans läsbild saknar, åtminstone i jämförelse med Anna-Gretas, några riktigt sammansatta och motstridiga drag. Börje blir egentligen synlig först genom sin relation till gruppen, en relation som inte är statisk och en gång för alla given. Tvärtom utvecklas Börjes sätt att läsa under arbetets gång, dvs interaktionen i gruppen, det social-psykologiska spelet mellan eleverna i gruppen har betydelse för hur Börje läser. Denna, också socialpsykologiskt betingade interaktion, är en viktig faktor, som påverkar Börjes läsning och deltagande i gruppen. Vi ska se på vilket sätt.

Börje: När jag har läst någonting så har jag tittat i några böcker och har kanske läst några sidor men det har kanske varit ointressant eller så har jag varit splittad i kroppen och inte haft lugn och ro att sätta mig ned, eftersom jag är van att vara i rörelse hela tiden.

LGM: Du får inte någon ro att sitta?

Börje: Jag har ju haft mycket, jag har kört på fjärrtrafik förut, så då har jag varit ute på nätterna, och sen sover jag liksom på dagarna eller också har man jobbat om dagarna och då har man varit tvungen att gå och lägga sig ganska tidigt om kvällarna. Man är ju uppe från 6 på morgonen till 6-7 på kvällen och då orkar man inte så mycket mer.

LGM: Då får du mer avkoppling genom att vara ute och röra på dig och träffa folk?

Börje: Ja, kroppen slappnar ju av på ett helt annat vis.

LGM: Det är det du känner att du har behov av efter jobbet?

Börje: Ja.

(Int Börje 17/10, s 2)²⁷⁾

Det sägs att arbetet är centralt i människors liv. Erfarenheter i arbetet skapar behov som styr vad vi gör på fritiden. Så verkar det vara för Börje. Han har ett rörelsebehov som är grundläggande och

som han måste tillfredsställa. Då han började med vuxenstudier fick han problem med koncentrationen: "Man sätter sig till ro hemma och läser läxorna. Det var svårt i början. Man satt i tio minuter, sen blev jag så rastlös och då gick jag ner till bowlinghallen." (s 5) Börje har två intressen som tar det mesta av hans fritid, bowling och folkdans. Genom de verksamheterna tillfredsställer han två grundläggande levnadsbehov, behovet av rörelse och behovet av att vara tillsammans med andra människor (s 1). Kamratskapet är viktigt för honom både i bowlingen och folkdansen och dessutom får han komma ut och resa mycket, t ex till Dalarna och Skottland (s 1). Börje är ensamstående och han jobbar som chaufför, vilket också är en ensamsyssla. Därför är han ute varje kväll, då han har jobbat på dagtid (s 2). Börje kan betecknas som icke-läsare. I hans fritid finns det inte något utrymme för läsning av skönlitteratur. Läsning intresserar honom inte (s 1f). Börjes kultur är en annan än den bokliga.

Inte heller då Börje gick i skolan som barn och tonåring öppnade han en bok (s 5). Han ville komma snabbt bort från skolarbetet och han ger en förklaring till det:

Börje: Och sen hade man det fattigt hemma kanske, man fick inte så mycket, man ville sluta skolan och börja arbeta. Så var det då. Idag kan man ju gå i skolan, för det tycks som om alla hade det ekonomiskt bra.

(s 6)

Jämförelsen mellan förr och nu är något som Börje kommer tillbaka till (s 5f). Han är utvecklingsoptimist. Förr hade misslyckandet i skolan en förklaring. Nu finns det möjlighet för den som vill att få det bättre.

Erfarenheter i arbetet kan som sagt ha betydelse för de behov man får och har, inte bara för hur man tillfredsställer sina grundläggande behov på fritiden utan också för vilka behov man får i skolan:

Börje: Jo, jag har ju ett jobb där jag kör lastbil och jag märker ju att det kan jag ju inte hålla på med i hela mitt liv. Jag är litet knäckt i ryggen redan. Då tänkte jag om man skulle ta och, jag är intresserad av sjön, gå först här terminen, och sedan gå på kvällskursen nästa år och gå och ta skepparexamen och så hade jag tänkt att söka in vid sjöfartsverket eller tullen och då är man tvungen att kunna litet svenska, räkning för att ta ut kurser och så. Engelska är man tvungen att kunna, så det är väl den vägen jag har gått.

(s 6)

En mindre eller större yrkesskada är förmodligen en ganska vanlig anledning till att vuxna börjar studera. Börje är yrkesinriktad och det formar hans behov av kunskaper. Om Börje fick mer tid skulle han hellre använda den till att lära sig tyska och engelska än till att läsa skönlitteratur (s 4). Denna målinriktning påverkar också Börjes syn på svenskan. Han är mycket orolig för sina bristande kunskaper i grammatik, och grammatik menar han sig behöva för att lära sig främmande språk, vilket i sin tur är viktigt att kunna för en skeppare (s 4, s 6f). Inte heller i Börjes behov av skolundervisning finns det alltså plats för någon läsning av skönlitteratur.

Börje tillhör de tysta i klassen. I helklass yttrar han sig mycket sällan och även i gruppdiskussioner är han ganska tillbakadragen, lyssnar hellre än att lägga sig i för mycket. Hur faller då Börje in i det mönster som vi sett i resonemangsstrukturen? Då det gäller *Du, människa?* tillhör Börje den grupp som personaliserar: allt har blivit bättre nu och ingen behöver ha det så som kvinnan i texten. Börje har en klar "förr-men-inte-nu"-attityd till problemet och därför blir det vars och ens ensak att klara av sådana problem som *Du, människa?* handlar om (s 7). Det är familjens eget fel att det blivit så här (s 8). Börje menar att problemet som texten för fram är "färdigdiskuterat" och "löst" och inget att forska vidare i. Han ser fram emot nya "papper" med nya problem (s 8).

Det problem som kommer upp i ingångsdiskussionen är alltså inte något som förankras hos Börje, inte något som han vill söka vidare i. Men han har inte totalblockerats direkt inför det faktum att klassen läst en litterär text och diskuterat dess problem. Det går an att fortsätta med textläsning, bara det blir lite grammatik också (s 9).

Börje har som sagt varit med i grupp 1. I den gruppen har som vi sett oenigheten varit stor på olika sätt.²⁸⁾ Gruppen är delad i två motsatta läger. Å ena sidan har vi personalisering, upplevelse av styrning och ett motstånd mot att tolka och läsa "mellan raderna" (speciellt Birgit och Lisbet). Å andra sidan har vi social förståelse, självständigt tänkande och en läsning som innebär försök att se det som ligger under textens yta (Linda, Jenny och Frans).

Börje är som sagt ganska tillbakadragen och inte alls så dominant som t ex Birgit och Linda. Han säger själv att han gärna vill lyssna på andras uppfattningar och han menar att det är något som han lärt sig göra bättre tack vare undervisningen i svenska (utvärdering, s 1).²⁹⁾ I början av grupparbetet anpassade sig Börje till den förra gruppens

reaktionsmönster i olika avseenden: personalisering, upplevelse av styrning och sättet att läsa texter. Han säger själv att det varit så (Int 30/11, s 3f) och analysen av hans egna anteckningar och reaktionerna i diskussionen tyder på det. Börje är t ex aktiv i diskussionen om Bengt i *Nytt arbete* och han står på Lisbets och Birgits sida med personaliserande argument (Gband gr 1, s 6-10). Börje menar också att Lykke bara måste "rycka upp sig själv" (Int 30/11, s 7) och här använder han samma ord som Lisbet, då hon förklarar sin principiella syn på sociala problem (Gint gr 1, s 16). Birgit menar att Börje och hon upplevt Tikkanens dikt på samma sätt (Gint gr 1, s 8) och den dikten är som vi sett central då det gäller gruppens olika sätt att läsa. Birgit tillhör dem som inte läser "mellan raderna". Börje visar också likheter med Birgits och Lisbets hållning, då han säger att texterna bara handlat om "problem och problem" (Int 30/11, s 1). Börje har också upplevt en viss styrning som gjort att han ibland reagerat med tystnad (Int 30/11, s 7f). Samtidigt betonar han att han aldrig haft en aning om vad läraren haft för uppfattning i de olika frågorna (Int 30/11, s 7, 9).

Men det går att se en viss utveckling hos Börje bort från anpassningen till Lisbets och Birgits hållning mot en större öppenhet då det gäller att se orsaker till sociala problem, mot en större självständighet och mot en viss benägenhet att inte ta textens yta för given. Börje betonar att det var i början han anpassade sig (Int 30/11, s 4f). Till att börja med har Börje haft nästan samma synpunkter som Birgit, men han har mer och mer börjat att tänka själv över texterna:

Börje: Ja, då är det ju (ohörbart) från början där, att jag hade nästan samma synpunkter som dom där, vi skrev nästan likadant.

LGM: Som Birgit och ...

Börje: Ja. Men sen när man har diskuterat och så och jag har kanske läst texten igen och då är det mycket man kan ändra på. För läser man genom en text och sedan skriver ner allting, det kanske blir så att allting går så fort, att man tänker sig inte för riktigt. Det gör mycket det, tror jag. Om man får sitta i lugn och ro och verkligen tänka efter. I och med att man håller på att diskutera fram och tillbaka, det kan ju bli hundratal olika tänkande.

LGM: Är det sådana tankar du har fått nu i efterhand?

Börje: Javisst, det har kommit mer och mer.

LGM: Ja, det har kommit mer och mer sa du?

Börje: Ja, det har det väl gjort i och med att det är väl det som vi ska lära oss, att man ska se när en människa

Börje: säger det, att riktigt tänka sig in i vad han tycker (forts) och tänker om livet och vad han har för synpunkter och så här och vad man diskuterar. Man får ju aldrig reda på något utan diskussioner.

(Int 30/11, s 9f)

Börje menar att Linda vikit av från de övriga i diskussionerna men att hon haft rätt, då hon betonat att det gäller att tänka självständigt om texterna (Int 30/11, s 2f). Skulle Börje skriva om texterna en gång till skulle det bli vad han själv tycker och tänker, säger han. Detta är något han lärt sig (Int 30/11, s 3). Det är tydligt att Börje förändrats och börjat fundera på hur han läst och tolkat texterna:

Börje: Sen har vi ju kommit fram till genom diskussionen här, som då jag fattade likadant först att man skulle tycka själv om texten, men det skulle vi ju inte, utan vi skulle ju tycka vad texten innebar, se det här mellan raderna, men då måste man ju tänka själv. Jag fick en liten annan synpunkt på det faktiskt. Så om jag finge om texterna nu igen och skulle skriva om dom kanske, så skulle jag kanske skriva helt annorlunda. Som nu när vi satt i en liten grupp, då blev vi kanske litet påverkade av varandra, att jag kanske tyckte som den och hade inte någon egen vilja. Skulle jag läsa dom igen och skriva då skulle jag inte ha diskussionen där jag skulle sitta och lyssna på dom allihop och sen skriva vad jag själv tyckte, hur lustigt jag än skulle skriva.

LGM: Skulle du göra det nu?

Börje: Det skulle jag göra. Jag skulle nog ändra på mina texter lite, det tror jag. Eller också skulle jag inte ändra men kanske föra på mer.

Det kommer ju alltid upp när man sitter och diskuterar, så kommer... ju mer man pratar ju mer får man fram.

Där är väl något som man har lärt sig. Man ska lyssna och sedan tänka själv, men det gjorde man väl inte så mycket när vi satt och jobbade utan det blev väl litet att vi tyckte allihop och sedan så skrev vi ner det.

(Int 30/11, s 2)

Börje visar också vissa tecken på att den personaliserande inställningen dämpats en aning. Från början höll han med Birgit om att de flesta som har sociala problem har sig själva att skylla. Men efter undervisningsförsöket menar han att man kan lägga många synpunkter på ett socialt problem och att det främst gäller att förstå hur en människa haft det från början, under uppväxten och i förhållande till föräldrar och kamrater (Int 30/11, s 3f).

Från början tillhörde Börje Dave Bender-sympatisörerna i klassen.

Hans anteckningar om Bender är identiska med Lisbeths och de visar fram bilden av Bender som en harmonisk figur som trivs med sig själv. Men då Börje efter undervisningen citerar sina anteckningar tillägger han: "Han har stort självförtroende men det kan ju vara därför att han inte litar på dom andra. Det kan vara mycket." (Int 30/11, s 6) Börje har tydligen blivit mer kritisk och frågande inför Dave Bender som inte längre framstår så harmonisk som hans egna ord antyder:

Börje: Det finns ju sådana som har problem där, vi säger som han med arbetet. Det påverkar ju mycket. Alltså han har ett arbete hela tiden och bara vill gå till det. Det kan ju vara att antingen tycker han om det eller också var han nervös, så han inte kunde vara stilla eller att han inte kan anpassa sig till någon annan. Det kan ju vara väldigt mycket. Det är ju inte bara till att skriva då att han är arbetsnarkoman, för det vet man ju inte, för själv säger han att han tycker om sitt arbete. Men det kan ju vara en falsk bild av honom också. Det är mycket sådant där som man kan ta fram om man läser texterna igen.

(Int 30/11, s 3)

Börje har jämfört Benders situation med de problem som han sett hos en kompis som också är "arbetsnarkoman". Han ägnade med till synes stor glädje all fritid åt att "jobba och meka". Liksom Bender var han uppfinningsrik och gjorde "allt mellan himmel och jord". Men hans fru lämnade honom. Hon ställde ultimatum om all den tid som gick förlorad för deras samvaro och hon fick flytta (Gint gr 1, s 11f). Börje anknyter här till en näraliggande erfarenhet i den vardag som han själv ser och lever i. Detta kan vara en anledning till att han ser lite djupare under den harmoniska ytan, då det gäller *Dave Bender*. Anknytningen gör att han förstår och läser texten på ett nytt sätt. Samtidigt är det läsningen av texten och jämförelsen med verkligheten utanför, som gör att Börje tycks bli mer medveten och öppet frågande inför sociala problem. Det här lilla exemplet visar hur viktigt det är att texter används i ett kunskapssammanhang för att i växelverkan utveckla både läsförståelse och social förståelse.

Den här erfarenhetsanknytningen kan vara en anledning till Börjes omprövning. Man kan fråga sig hur den förändringen går till och naturligtvis hur djupt den satt sig. Anmärkningsvärt är att personifieringen är starkast då det gäller kvinnotexter. Både *Lykke* och *Du, människa?* får enligt Börje rycka upp sig. Det är texterna med manligt perspektiv som Börje lärt sig mest av. Det gäller Bender och trots

personaliseringen mot Bengt i *Nytt arbete* så kan Börje känna igen svårigheterna, då man kommer till ett nytt arbete på en industri (Int 30/11, s 5). Den text som Börje fäst sig mest vid är den mest fjärran liggande, *Fäderna*, också den med manlig synvinkel:

Börje: Ja, den är ju uttryckligt hur djävligt rent ut sagt det var på den tiden. Hur de verkligen kunde klara sig. Där fick de ju ta hand om sig själv. Det var ju ingen, han hade ju ingen att gå till och visste inte hur han skulle överleva. Det är ju ganska ofattbart för en annan egentligen, när man tänker sig in i det. De levde ju annorlunda på den tiden än man gör nu.

(Int 30/11, s 5)

Vi kan alltså urskilja en viss spricka i det blockeringsmönster som finns i Börjes reaktioner efter ingången. Den personalisering som han har och som syns i reaktionen på *Du, människa?*, gör att han till att börja med anpassar sig till mer dominanta elever, hos vilka han känner igen sin egen hållning. Men efter hand utvecklar han mer och mer en självständig hållning till texter och problem, och kanske kan därmed också en subjektiv förankring i kunskapsprocessen börja växa fram.

Börje är icke-läsare men detta har inte lett till något synbart läsmotstånd i arbetet. Han har ibland läst texterna mer än en gång (Int 30/11, s 1f). Börje var till en början också orolig över vad svenska var för något. Hans yrkesinriktning skapade ett behov av t ex grammatik, något som han återkom till flera gånger i den första intervjun. När Börje talar om språk och svenska i den andra intervjun är han i viss mån inriktad på användningen av språket, i sociala sammanhang:

LGM: I förra intervjun så sa du Börje att du var litet osäker på vad svenskan skulle gå ut på. Hur är det med det nu? Nu har du mer erfarenhet.

Börje: Ja, jag har ju fått den erfarenheten och det har jag hört bland folk som jag har träffat och där har jag talat om hur det här har varit, men då har jag ju märkt att dom som har litet skolor och som har läst rätt mycket, dom har ju ett helt annat ordförråd än vad jag har. Jag kan säga en del ord men jag kanske inte vet vad det är. Så det tror jag är ganska bra. Så man kan ge sig in i en diskussion utan att känna att det här klarar jag inte av. På så sätt är det nog bra.

LGM: Alltså vilket är bra menar du?

Börje: Ja, alltså när man läser litet, att man får fram ett bättre ordförråd så man kan uttrycka sig bättre. Likadant är det ju att man förstår vad dom säger.

LGM: I samtalen alltså?

Börje: Ja, överallt, var jag än är ute nånstans, för det finns ju mycket, jag är inte så allmänbildad när det gäller svenskan.

(Int 30/11, s 1)

Börje har kommit till insikt om att arbetet har en språkutvecklande sida och att undervisningen är inriktad på språkets användning i samtal:

LGM: Förra intervjun så minns jag att du var så där litet orolig för en del grejor?

Börje: Ja, som grammatiken så jag ju då, eftersom man är väldigt dålig på det nu.

LGM: Är det samma nu?

Börje: Ja, det är jag dålig på fortfarande. Men jag har ju fått upp ett ljus då, jag förstår att han, ja det vet jag ju inte, men jag tror att han menar det, att det skall komma ut att man ska lära sig då och när man kommer ut i livet att verkligen kunna prata för sig och förstå folk. Att kunna se på deras synpunkter. Jag vet inte om jag har rätt.

LGM: Tycker du att du lär dig sådana grejor genom det här arbetssättet?

Börje: Ja, det är grupparbete, det tror jag är rätt så bra, faktiskt. Det är bättre än att sitta hela klassen, för då blir det litet hattigt. Man pratar ut mycket mer om man sitter några stycken om saker och ting.

(Int 30/11, s 10)

Även i denna sida av blockeringsbilden finns det alltså tecken på en öppning.

VII Litteraturläsning i studiecirkeln

De exempel som jag valt ur rapporten *Litteratur och erfarenhet* är samtliga hämtade från analysen av Mönsteråscirkeln. Att material ur Oskarshamns-cirkeln helt lämnats utanför hänger samman med en rad olika omständigheter. Cirkeln i Oskarshamn genomfördes under dåliga yttre förhållanden i den meningen att cirkelarbetet var mycket splittrat och oregelbundet. Cirkeln hade många och långa avbrott och detta ojämna yttre cirkelförlopp fick direkta konsekvenser för undervisningen, på läsningen och textarbetet. Även om texterna lästes blev samtalen och textbearbetningarna för många av deltagarna sporadiska. Problemkonstens och intresse för de frågekomplex som skulle diskuteras och utgöra undervisningens röda tråd blev mer eller mindre äventyrade.

I Oskarshamnsanalysen finns bl a av dessa skäl inte någon dokumentation av gruppsamtal. Några fasta grupper som i Mönsteråscirkeln kunde aldrig bildas i Oskarshamns-cirkeln och därför har inte heller några analyser av gruppsamtal eller gruppintervjuer genomförts. De analyser som finns av Oskarshamns materialet ligger på s k elev/deltagarnivå, medan kompletterande analyser på s k casenivå helt lyser med sin frånvaro.¹⁾ Oskarshamns materialet har alltså källmässigt inte samma bredd som Mönsteråsmaterialet.

Exemplen från Mönsteråscirkeln utgörs av två typer. För det första finns det analyser som på ett övergripande sätt ställer frågor om hur det gick med texterna och hur de användes av deltagarna, hur erfarenhetsanknytningen i cirkelarbetet och textläsningen utvecklades och slutligen hur cirkeldeltagarna upplevt graden av självständighet och oberoende i förhållande till cirkelledaren i sina textsamtal och i sitt problemarbete. För det andra har jag tagit med två kvinnliga läsarporträtt, de av Pia och Klara.

I förhållande till rapporten har jag företagit en lättare omdisponering av stoffet. I rapporten föregår läsarporträtten de mera övergripande analysavsnitten, medan jag här kommer att låta avsnittet om hur det gick med texterna inleda raden av exempel, följt av de två läsarporträtten och slutligen kommer två avsnitt av åter mera övergripande karaktär.

På samma sätt som då det gäller materialet från KOMVUX-undervisningen har jag i cirkelmaterialet företagit bearbetningar. Det gäller framför allt de båda läsarporträtten som kortats ned betydligt.²⁾

1 HUR GICK DET MED TEXTERNA?

I rapporten frågar vi vad läsarna gjort med de olika texterna. I detta avsnitt ska jag försöka vända på perspektivet och fråga: Hur gick det med texterna? Försvann de ur samtalen?

Kom samtalen enbart att handla om verkligheten utanför texterna, om deltagarnas egna problem frikopplade från de impulser som texterna kunde ge? Jag ställer dessa frågor utan att tumma på målsättningen att den litterära "kompetens" som jag vill se utvecklad är att deltagarna ska upptäcka att litteratur kan vara en källa till kunskap om egna och andras erfarenheter. Målsättningen var inte att utbilda cirkeldeltagarna till små litteraturvetare. Det är fråga om en "vardagshermeneutisk" målsättning som det uttrycks i en intervju med den tyske litteraturpedagogen Hartmut Eggert.³⁾

Låt oss först lyssna på några cirkeldeltagares allmänna utvärdering av cirkeln. Hur upplevde de arbetet i början och i slutet?

Int: Vad tyckte ni helt allmänt om arbetet i cirkeln, några spontana reaktioner?

Assar: Ja, jag tycker för min del att det har varit intressant, dels att få höra andra människor, äldre människor, jag är gammal själv, att få höra deras berättelser om deras liv och arbete och det som är glädjande är ju att ungdomen har ställt upp här också, flera stycken och jag tycker det är en styrka att dom intresserar sig för det här. Det är olika arbeten. Vi har inte samma jobb och därför är det ju rätt intressant att höra andras synpunkter på sitt jobb.

Int: Vad säger du Ester?

Ester: Ja, jag tycker för min del att det har varit intressant för att dels har man varit så mycket fackligt aktivt ansluten och sedan när det gäller arbetarrörelsen så ligger det inom den ramen som man alltid har intresserat sig för både politiskt och fackligt så jag tycker det har varit lärorikt. Det var första gångerna som jag tänkte, var skall det här hamna nånstans, vad skall det bli för något av den här cirkeln, för man visste inte vad man gav sig in på, för man fick inte någon uppgift om det.

Gunnar: Man såg inga ramar liksom.

Ester: Nej, man var ju väldigt nyfiken helt enkelt vad det skulle leda till det hela och jag måste säga att jag

är glad att jag har varit med och fått ta del av så mycket. Jag säger precis som Assar, i och med att det har varit... alla olika arbetsområden och sen har vi olika åldrar i gruppen så har vi fått ge varandra så mycket.

Int: Ja, men det var ovant i början.

Ester: Ja, det var det och man kände det här, att det kommer jag inte att klara. Vad skall det bli av det hela? Den tanken hade man. I varje fall hade jag det. Jag vet inte hur ni kände det. Men man undrade vad som skulle ske.

Int: Vad berodde det på, tror du?

Ester: Därför att i vanliga fall när man går med i cirklar, då får man ju alltid material att arbeta efter och det är ju i regel både böcker och frågor och allt, då har man hela tiden något att följa upp. Nästa gång på cirkeln blir det det i den där stilen. Här när man har kommit då har Bengt gett en ett material i näven som vi skulle läsa första tiden på cirkeln. Det tyckte vi allihopa att det var litet svårt för det var en del tunga saker att läsa, så att då fick vi ju det vi skulle ha gången efter, skrivet då för att kunna läsa på och se vad som kom till nästa gång.

Int: Är det det du tänker på när du säger att ramarna är annorlunda?

Gunnar: Ja, det är just uppläggningsen av hela cirkeln, den är ju inte lik nånting annat egentligen, men, att den blev så intressant det är ju för att vi håller oss på vårt eget plan, våra egna erfarenheter, våra gemensamma erfarenheter. Jag måste säga att jag har lärt mig fruktansvärt mycket på det här. Och liksom förstått sammanhanget i ett vidare tidsperspektiv, när man hör dom äldre snacka och så, då ser man att det finns faktiskt saker som är likt även idag men på ett annat vis. Mycket sådana grejor. Själva kursens uppläggning, var man väl som Ester, man var lite skeptisk. Var skall det här sluta? Det fanns inga direkta... men samtidigt var det ju intressant...

Int: Tycker du det också?

Bror: Ja, det fanns inget direkt mål vart vi egentligen skulle komma. Det fanns det ju inte och det är som jag säger att vi var lite tveksamma i början för att vi inte hade någon direktlinje att gå efter, men jag får väl säga att jag tycker det har varit intressant undan för undan och det är som Assar sa här, att bäst av alltihopa, det mest intressanta det var ju att dom deltagarna fick tala om sitt arbetsliv och så och det tycker jag var mycket intressant att höra och bli när Agnes sa att 11 år av mitt liv har försvunnit. Det satt jag och tänkte på många gånger. Men annars själva det här, undan för undan när man kommer bit för bit. Man fångas mer och mer. Det gör man.

(Gint gr 2 13/5, s 1f)⁴⁾

Samtalet visar att deltagarna känt sig osäkra i början. Det gäller arbetet i största allmänhet, inte speciellt textläsningen. Men det

gäller också själva hanteringen av texterna. Så här säger t ex Klara och Pia om detta:

- Int: Och läsningen har den gått lika lätt hela tiden eller har den blivit...
- Klara: Det har väl blivit lite upp och ner eftersom jag själv har haft det...naturligtvis om du menar då jag skulle läst hemma. Eller?
- Int: Ja, om läsningen av texterna, om den har varit svår t ex att börja med innan ni riktigt hade grepp om det hela?
- Klara: Ja, det kan jag väl erkänna. Innan vi visste vad vi skulle säga, när vi kom den andra gången t ex och hade läst den första texten. Vad skall vi diskutera om den texten? Vad skall jag säga om den? Men sen lossnade det ju mer och mer när vi pratade.
- Int: Ja, och när ni hade satt ögonen på ett problem.
- Klara: Ja, och man kunde bena upp det så att säga. Tycker jag.
- (Int Klara 13/5, s 5f)

- Int: Någon annan sådan person som du kommer ihåg?
- Pia: Ja, den där i *Jobbet*, som jag sa förut att jag inte kom ihåg först. Där var det ingen person som så att säga kom direkt till en, och bagaren, det var också ... Överhuvudtaget så kom man nog inte så in i texterna i början. Allt var liksom så annorlunda och man visste inte riktigt vad det egentligen gick ut på, som vi sa många gånger.
- Int: Vad hela cirkeljobbet skulle handla om?
- Pia: Nej, allt var mer eller mindre ovanligt och nytt för oss allihop.
- Int: Så man visste inte riktigt vad man skulle göra med texterna heller.
- Pia: Nej, just det och vad man är van vid, det är kanske att läsa en text och så tänker man jaha och så är det inte mera. Det blir liksom inte så mycket mer.
- Int: När man läser på fritid, är det det du tänker på då?
- Pia: Ja, eller när man läser en tidning eller vad som helst.
- Int: Här skulle texterna användas till något?
- Pia: Ja, just det.
- Int: Men ni visste inte riktigt vad det var?
- Pia: Nej, just det.
- Int: Men det ändrade sig under cirkelns gång, tycker du?
- Pia: Jo, om jag säger, dom sista var på så vis lite lättare att läsa.
- (Int Pia 13/5, s 4f)⁵⁾

Både Klara och Pia menar alltså att textläsningen och behandlingen av texterna varit svår i början. Men sedan har de lärt sig använda texterna på ett bättre sätt. Samma intryck får man av gruppintervjun med grupp 1 (Gint gr 1 13/5). Texterna har inte upplevts som främmande utan deras innehåll har kunnat översättas till deltagarnas egen situation, hävdar Pia, Klara och Tord (Gint gr 1, s 4).

Tord, Rutger och Agnes menar att det blivit lättare att behandla texterna i slutet av cirkeln (s 6). En positiv utveckling mot en bättre förmåga att arbeta med texterna och förstå dem bekräftas också i en rad intervjuer.⁶⁾

Att döma av deltagarnas egna utsagor har alltså en bättre textförståelse utvecklats. Men frågan hur det gått med texterna kan upprepas. För att få ett säkrare svar på hypotesen om en positiv utveckling av textbehandlingen måste vi också rikta blicken mot samtalen i cirkeln, där texterna diskuterats. Samtalen växlar karaktär under cirkelns gång.

Den första text som diskuteras i cirkeln är Göran Leths *Nytt arbete*. Det finns så mycket att känna igen i den texten att den blir lätt att läsa, säger Tord i samtalet (Hband 25/3, s 14). Igenkänning och anknytning till egna erfarenheter är också särmärket i samtalet om *Nytt arbete*. Liknande erfarenheter som de texten skildrar dras in i samtalet. Men deltagarna har svårt för att gå in i texten och hålla sig till den. Texten fungerar som språngbräda för att föra fram egna erfarenheter. Cirkelledaren försöker dra in texten i samtalet. Texten har alltså svårt att riktigt få chansen i detta samtal trots de många igenkänningsimpulserna som den ger upphov till. Tydligt är att deltagarna får sina egna erfarenheter bekräftade genom den. Men man kan märka en viss nyansskillnad i sättet på vilket de äldre och yngre deltagarna anknyter till egna erfarenheter. De yngre - Tord, Gunnar och Pia - har lättast för att riktigt identifiera sig med de problem som skildras. Några av de äldre - speciellt Bror och i någon mån även Rutger - visar upp mer episodiska associationer. De känner igen händelser som först och främst fungerar som moraliteter i samtalet. De äldre vill gärna framhålla att de till skillnad från de yngre klarat av problem som hänger samman med t ex skift och tidsstudier (Hband 25/3, s 11).

Kan man av detta textsamtal dra några slutsatser om textens status, om dess roll i deltagarnas textbehandling? Kanske inte konklusioner av någon mer definitiv karaktär, men jag kan se ett problem här och en motsättning. Å ena sidan går det att sätta texten i centrum för en bearbetning. Läraren eller cirkelledaren ska då styra fram en analys som håller sig till texten. Deltagarna får finna sig i att hålla personliga erfarenheter och associationer utanför samtalet för att kunna följa lärarens resonemang. Resultatet i ett sådant samtal kan bli att texten framträder mer än läsarna.

Möjligheten ligger i att texten får chansen att överskrida läsarnas självbegränsande förståelse. Risken är att de bara imiterar lärarens eller cirkelledarens önskvärda tolkning och lär sig bortse från personliga erfarenheter då de läser litteratur.⁷⁾

Å den andra sidan har vi den linje som finns i cirkeln. Det viktiga - speciellt i inledningen - är att etablera en personlig läsning. Textvalet anpassas till de erfarenheter och upplevda problem som redovisats av deltagarna vid det första cirkelmötet (11/3). Läsningen präglas av igenkänning och samtalet bygger på ett utbyte av erfarenheter. Deltagarna berättar om sig själva i anknytning till texten. Resultatet i diskussionen om *Nytt arbete* blir att läsarna framträder mer än texten.

Deltagarna styr samtalet och läraren eller cirkelledaren har svårt att göra sig hörd. 2/3-regeln från skolsamtal - att läraren talar 2/3 av tiden - är satt ur spel.⁸⁾ Samtidigt kan vi se att igenkänning av egna erfarenheter underlättar läsningen. Den gör det lätt att läsa den första texten. På det sättet främjas den fortsatta läsningen i cirkeln. Ett eventuellt läsmotstånd byggt på oro över vad cirkeln ska gå ut på och om man ska klara uppgifterna, växer sig inte starkt i cirkeln. Deltagarna menar att läsintresset hela tiden varit stort i cirkeln (Gint gr 1, s 1ff, Gint gr 2, s 7f).

Men en osäkerhet i behandlingen av texter är märkbar under de första mötena. Det kommer speciellt tydligt fram då de två deltagargrupperna samtalar om Brita Stövlings, Studs Terkels och Erik Johanssons texter under passet närmast efter *Nytt arbete* (Gband gr 1 och 2 25/3). Grupp 1 försöker vid några tillfällen i samtalets sammanfatta det som är gemensamt i texterna. Man sätter inget värde på kunnskap och arbetsskicklighet utan arbetaren framstår bara som ett redskap (Gband gr 1, s 1, 6 och 7). Men huvudsakligen löper associationerna ganska fritt mellan olika episoder i texterna. Samtalet hoppar från del till del i dem. Det blir ingen sammanhållen jämförelse mellan texterna och mellan de inre konflikter som finns skildrade i dem.

I jämförelse med helgruppssamtalet om *Nytt arbete* finns en skillnad. Grupp 1 håller sig till separata episoder i texterna. Anknytningarna till egna erfarenheter är mycket få. Grupp 2 håller sig i motsats till grupp 1 knappast alls till texten. Gruppen har en sammanfattande syn på vad texterna handlar om: det monotona arbetet och maskinstyrningen. Att detta finns i det verkliga livets arbete bekräftas. Samtalet är en problembearbetning som hålls dels på ett

allmänt plan med förklaringar och försök att se orsaker, dels på ett episodiskt, där Bror och Assar moraliserar lite om att somliga struntar i arbetsskyddet och smiter från arbetet för tidigt (s 3f). Man kommer in på allmänpolitiska frågor som proms och löntagarfonder. En slutsats är att de monotona jobben är ett fördärv för människan (s 6f). Någon anknytning till egna erfarenheter finns knappast och kopplingen till de lästa texterna är lös. Dessutom redovisar gruppen en viss osäkerhet om vad det hela ska gå ut på. Är texterna "rätt" behandlade? (s 7).

I helgruppsdiskussionen om samma texter finns en åtstramning. Cirkelledaren styr mer och ställer frågor. Anknytningen till texterna är fortfarande lös, men resonemanget löper i ett sammanhang: problemlokalisering - orsaker - lösningar (Hband 1/4). I grupp 1:s därpå följande bearbetning av *Skånskan* kan man se en utveckling. Gruppen tar gemensamt fram konflikten i texten och vrider och vänder på den. Alla är aktiva med citat och belägg i texten. De förklaringar som finns i texten hämtas fram och textens innehåll jämförs med egna erfarenheter. Balansen mellan textanalys och erfarenhetsanknytning är bättre än tidigare (Gband gr 1 1/4, s 1-5).

Grupp 2 har i sin diskussion om *Skånskan* och *Nick Lindsay* kvar benägenheten att diskutera ganska oberoende av texterna. Det gäller Bror och Assar mer än Gunnar (Gband gr 2 1/4, s 2 och 5). I slutet släpper man texterna fullständigt och samtalet drar ut i världen: om USA, maktförhållandena i världen, regeringen och mjölkpriserna (s 6f).

I arbetspassen om Göran Palms *Flykten* och *Från fritidskrav till arbetskrav* kan man se att texterna börjar göra sig gällande mer i diskussionerna.⁹⁾ Texterna sätter fart på samtalen och texternas framställning ger pregnans åt de erfarenheter som kopplas in. I samtalet om *Från fritidskrav till arbetskrav* fixeras ett frihets-tema som hålls kvar i det fortsatta cirkelarbetet (Hband 8/4, s 3ff).

I gruppernas arbete med *Sin egen eller slav* kan man se hur den positiva utvecklingen står sig. Det finns en del faktorer i situationen och texten som bidrar till detta. En tematisk förväntning som texten svarar mot är beredd genom att frågan om frihet i arbetet har fixerats i det föregående arbetspasset. Texten är upphängd på en person - Pelle - som både kan kännas igen och framstå som främmande. Texten erbjuder en gåta som lockar till läsning och till att söka i texten för att få en förklaring. Är Pelle fri? Varför

arbetar han egentligen så mycket? Sådana enkla frågor driver fram samtalet tillsammans med en "naturlig" nyfikenhet på en person.

Dessa faktorer bidrar till att grupperna söker mer i texten än tidigare och till att texten blir genomgången. Detta är speciellt märkbart i grupp 1 men också i grupp 2.¹⁰⁾ Grupp 1 fattar ett direkt intresse för Pelle i samtalets inledning (s 1). Hans arbetsnarkomani är den gåta som textens berättare vänder och vrider på, som Pelles arbetskamrater i berättelsen vänder och vrider på och som läsarna försöker lösa med hjälp av texten (s 2ff). Anknytningen till egna erfarenheter är svag och det som upptar koncentrationen är gåtan Pelle: att han sliter utan att egentligen behöva göra det. Varför? Gruppen prövar olika förklaringar och söker förklaringar i texten (s 2ff). I slutet av diskussionen drar Pia en slutsats med hjälp av den bild av Pelle som vuxit fram: Pelle är ett exempel på att beslut kan fattas av arbetarna själva (s 5f). Men gåtan Pelle står kvar då gruppen lämnar texten. Kanske sliter han för att glömma sin ofrihet? (s 6).

Texten får i detta samtal sin chans. Den analyseras i en större helhet på ett sammanhållet sätt. Gruppen har uppenbart lättare för att hantera denna text än texterna i början på cirkeln. Man rör sig lättare i texten och resonerar fram möjliga tolkningar med hjälp av delarna i texten. Detta sker på ett vardagligt språk utan hjälp av textanalytiska modeller och termer. Det som driver är en tematisk förväntning, en kunskapskontext som textarbetet ingår i och den enkla jämförelsen mellan text och verkligheten utanför texten/egna erfarenheter. Samma karaktär har gruppens fortsatta samtal om *Superfosfat* (Gband gr 1 22/4, s 6-8). Och samma karaktär har även grupp 2:s bearbetning av dessa texter (Gband gr 2 22/4, s 1-6). I den gruppens samtal dominerar Gunnar ganska kraftigt och driver fram resonemanget utifrån ett subjektivt förankrat problem om att få rå sig själv.¹¹⁾ Kan man vara sin egen eller måste man vara slav?

Intrycket från deltagarnas utvärderingar i de olika intervjuerna står sig alltså även i denna genomgång av samtalens karaktär. En hypotes om en positiv utveckling av läsförståelsen och av behandlingen av texter hävdar sig väl. Uppläggningsen av textläsning och utvecklingen i cirkeln har gynnat en personlig läsning i motsats till en vetenskapligt opersonlig. I den personliga läsningen spelar anknytningen till egna erfarenheter en stor roll. I vetenskaplig textanalys gör den det sällan. Deltagarnas egna erfarenheter har

aktiverats. Texterna har illustrerat konflikter i erfarenhetsvärlden och i en del fall vidgat synen på egna erfarenheter, gjort dem synliga och begripliga på ett nytt sätt. Man kan fråga sig vad som skett om cirkelledaren vid något tillfälle styrt in samtalen på mer vetenskapligt textanalytiska vägar med hjälp av en analysmodell och analytiska termer som tema, berättarteknik osv. Anne-Marie Søderberg efterlyser en sådan kombination i en genomgång av erfarenhetspedagogiken:

I nogle forsøg fornemmer jeg at der i undervisningen renonceres på en egentlig tekstanalyse, således at teksterne udelukkende tjener det formål at mobilisere elevernes egne erfaringer, f. eks gennem identifikation, og således at teksterne tjener som illustration af typiske konflikter i elevernes liv, eller som handlingsvejledere i elevernes konfliktbearbejdning. Over for denne tendens er det væsentligt at fastholde at analyser af teksters tematik, personskildring, fortælle teknik osv. kan kvalificere elevernes egen erfaringsrekonstruktion, hvis tekstiagttagelserne og -analysen er styret af den socialisationskritiske interesse der burde være udgangspunktet for et erfaringsbearbejdende undervisningsforløb.

(s 17)¹²⁾

Man kan i anslutning till Søderberg fråga sig om avsaknaden av en analys på en eller annan vetenskaplig grund är en brist eller en fördel. Hade en sådan textanalys, introducerad av en lärare eller cirkelledare, utvecklat deltagarnas förståelse av deras egen verklighet?

Frågan får vara öppen. Och vad hade skett med den personliga förankringen av själva läsningen? Anledningen till att jag avstod från en sådan styrning är att jag menar att risken med den är att läsningen reduceras på ett för läsaren möjligt subjektivt värde. Läsningen som subjektiv process kan försvinna.¹³⁾ Jag var rädd om den personliga anknytningen i läsningen och det personliga språket i bearbetningen, det som Hartmut Eggert kallar deltagarnas "privat-text".¹⁴⁾ Jag var rädd för att introducera ett "vetenskapligt" språk eller ett skolspråk som skulle kunna omintetgöra en subjektiv förankring av läsning och arbete, något som är vanligt i skolsammanhang. Enligt Eggert innebär en användning av vetenskaplig "metodologi" i pedagogiska sammanhang sådana risker:

Med interpretation menar man å andra sidan enligt min åsikt ofta att man skall använda sig av en metodologi. Ett sådant tolkningsschema kommer i konflikt med texttolkning i bemärkelsen interpretativt arbete, där förståelsesvårigheterna bearbetas som problem i en vardagspraxis. Man frågar med hjälp av speciella metodscheman för hur texter skall bearbetas efter författarintentioner, tidshistorisk och tematisk relationering etc utan att ställa frågor om respektive texters betydelse eller brist på betydelse för de läsare som tar itu med att tolka dem.¹⁵⁾

Samtidigt menar Eggert att man inte kan nöja sig med att "kunden alltid har rätt", dvs med att läsningen stannar inom den privata textens ram. Då blir läsningen ensidig självbekräftelse. Förståelse däremot uppstår ur "kriser" i förhållande till texter som gör motstånd.¹⁶⁾

2 PORTRÄTT AV EN LÄSARE

Pia är Mönsteråscirkelns yngste deltagare. För några år sedan gick hon ut det treåriga gymnasiets samhällsvetenskapliga linje. I cirkeln är hon ensam om en så mångårig skolgång. Detta faktum får, som den fortsatta analysen ska visa, en viss betydelse för hur särskilt de äldre deltagarna kommer att uppfatta Pia och hennes roll i cirkelarbetet i stort och framför allt i gruppssamtalen.

Pia berättar att hon "ville ut och jobba" efter studierna och hon menar att det var inte så viktigt med vad eftersom "vad man än blir senare så har man nytta av att ha gjort något annat" (Hband 18/3, s 21). Pia arbetade som vårdbiträde över sommaren direkt efter skolans slut. Under hösten praktiserade hon på en förskola, fick sedan ett beredskapsarbete som skolvärdinna och därefter blev hon arbetslös. Sedan kom ett erbjudande om ett jobb som hemsamarit. Det arbetet har Pia vid tiden för cirkeln haft i knappa två år.

Pia har - kan man säga - kastats in i en typisk kvinnlig arbetsmarknad. Hon jobbar och har jobbat inom traditionella kvinnoyrken. Dessa har i huvudsak inneburit vårdande arbetsuppgifter för henne. Men det har varit lärorika år för Pia. Hon gör själv en jämförelse mellan det skolarbete hon sysslat med i tolv år och de nya erfarenheter som olika arbeten inom vårdsektorn - och det gäller kanske speciellt hemsamaritjobbet - givit henne:

Pia: Jag tycker att jag lär mig MASSOR och har lärt mig massor och som skolmänniska kan det kännas lite ovanligt emellanåt att jag känner att jag lär mig massor. Men jag kan liksom inte slå upp en sida och säga att DET har jag lärt mig. Det är heller ingenting som man kan sätta siffror på och säga att så här bra har jag lärt mig. Det kan ju kännas lite konstigt när man har varit van att gå i skolan.

(Hband 18/3, s 22f)

I skenet av sina nya erfarenheter från arbete utanför skolans väggar tycks Pia - åtminstone i några avseenden - ifrågasätta sina skol-kunskaper och skolerfarenheter: det gäller framför allt skolans kunskapssyn och skolans betygs- och bedömningssystem.¹⁷⁾ Pia menar att den nya kunskap som särskilt arbetet som hemsamarit givit henne och som man inte kan läsa sig till i en lärobok är "en MYCKET vidgad människokännedom" och Pia upplever att hon behövs. Hon har en uppgift att fylla och hon har "en viktig social funktion" säger hon själv (Hband 18/3, s 23).

Redan i cirkelns inledningsskede och i berättelsen om sig själv och sina arbetslivserfarenheter gör Pia en markering av ett arbetskrav som, ska det visa sig, hon senare i textdiskussionerna kommer att återvända till. Pia vill känna att hon utför något med sitt arbete, hon vill göra nytta. En väg till den upplevelsen är att hon möter uppskattning i sitt jobb. Det är för Pia ett grundläggande värde i arbetet. I sitt arbete som hemsamarit möts hon ofta av positiva reaktioner: "Jo, man känner ju det här att man är väldigt uppskattad." (Hband 18/3, s 24)

Man kan fråga sig hur Pia med sin i sammanhanget lite avvikande studiebakgrund och sina färskas arbetslivserfarenheter från jobb inom vårdsektorn reagerar på cirkelns tematiska inriktning och på de olika texterna. Som vi sett består ju cirkeltexterna i dominerande utsträckning av texter som handlar om erfarenheter av arbetsliv och problem hämtade från särskilt mekaniska verkstadsindustrier. Texter med motiv från t ex vårdinstitutioner förekommer inte. Dessutom är det så, att texterna i de flesta fall har en manlig huvudperson eller för fram ett tydligt manligt perspektiv.¹⁸⁾ Kommer dessa förhållanden att blockera Pias (och för också de andra kvinnliga deltagarnas) möjligheter att leva sig in i texterna? Kommer igenkänning och identifikation att försvåras av att texternas (huvud)personer i övervägande grad dels är manliga, dels arbetar inom yrken som ingen av cirkelns fyra kvinnliga deltagare har någon

direkt egen erfarenhet av?¹⁹⁾

Men låt oss, innan vi tittar närmare på Pias deltagande och reaktionsmönster i cirkelarbetet, betrakta hennes erfarenheter av litteraturundervisning i skolan och hennes läsning av litteratur på fritiden.

Pia berättar i slutintervjun om sin litteraturläsning från skoltiden. Hon menar att det fanns en klar skillnad mellan högstadiet och gymnasiet. På högstadiet krävdes att eleverna skulle läsa *Hemsöborna*, som utgjorde romanpensum. Men "överhuvudtaget så användes väl inte särskilt mycket texter i undervisningen." (Int Pia 13/5, s 9f)²⁰⁾ Det varmest läroböckerna som användes minns Pia (s 10). På gymnasiet blev det åtminstone delvis annorlunda. Pia tyckte om svenskundervisningen där, även om det var "föreskriven litteratur" som skulle läsas (s 10). Men "diskussionerna då som vi hade, när vi hade läst dom gav väldigt mycket." (s 10) Nu var det inte diskussioner kring en gemensam bok, det hände sällan, utan det var mera fråga om det fria valets läsning med redovisning som mynnade ut i en rekommendation till kamrater att läsa samma bok. Man fick "idéer och impulser från varandra." (s 10) Sista året fick eleverna göra "fördjupningsuppgifter och i första hand tyckte läraren att vi skulle ta någon författare." (s 10) Pia upplevde detta som "jätteroligt" och "just det här att koncentrera sig på en författare och ta reda på om författaren själv" och sedan hålla föredrag om författaren och hans verk inför klassen upplevde Pia som intressant (s 10).

Vi kan alltså se att Pia varit med om ett relativt traditionellt sätt att läsa litteratur i skolan. Det handlar om en undervisning med inriktning på författar- och litteraturhistoria med liten (eller ingen) anknytning till egna erfarenheter. Detta sätt att läsa som Pia för med sig till cirkelarbetet är annorlunda än det sätt att läsa som jag vill etablera i cirkeln. Det kan vi se. Men kommer det för Pias del att bidra till att ett nytt sätt att läsa inte slår igenom?

Pia har också en fritidsläsning, men det tycks vara en läsning med förhinder. Hon skulle vilja ha mer tid för läsning av skönlitteratur, men "det blir inte så mycket av den varan" säger Pia lite uppgivet och fortsätter:

Pia: Nej, tyvärr. Jag vet inte...man hinner inte. Jag vet två eller tre gånger har jag börjat på *Röda rummet* av Strindberg och inte tagit mig igenom. Och den är inte

Pia: svår att läsa, utan det har kommit annat emellan. Så
(forts) har den blivit liggande. Det är en sådan bok som jag
HAR hemma. Det är mycket bättre om man går till biblio-
teket och lånar en bok för då vet jag att då MÅSTE
jag lämna tillbaka den så nu måste jag läsa den.

(Int Pia, s 7)

Det förefaller som om Pia fordrar ett slags yttre tvång, en speciell "kick" för att läsningen av litteratur på fritiden överhuvudtaget ska bli av (s 8).

Men framför allt tycks det vara andra sociala aktiviteter som konkurrerar ut läsning av skönlitteratur på fritiden. Pia sköter "ganska många uppgifter hemma" och hon står för en stor del av hushållsarbetet åt sin mor som hon bor tillsammans med. Hon menar också att "det går mycket tid hemma på bara PRAT, det gör det." (s 11) Pia tycker inte att hon får det "lugnet" hemma som behövs för att kunna läsa böcker: "Man känner hela tiden att det är annat som tränger på." (s 11) Pia är också medlem i en större och en mindre sångkör och det är engagemang som tar mycket tid. Dessutom dansar hon jazzbalett (s 11) går på andra studiecirklar och har deltagit i kurser på Vuxenskolan.²¹⁾ Pia berättar också att hon aldrig får tillfälle att diskutera sin fritidsläsning med andra av det enkla skälet att man sällan har läst samma böcker (s 8).

Det tycks alltså vara så att Pias fritidssysslor och hennes utåtriktade sociala liv ganska effektivt förhindrar en läsning av litteratur på fritiden. I den mån hon får tillfälle att läsa tycks litteraturvalet vara kopplat till upplevelsen av texten genom andra medier eller till en traditionell finlitterär textkanon. Det är *Röda rummet* som blir liggande oläst. Vi kan också se att det är en fritidsläsning som inte handlar om Pias erfarenheter i en näraliggande vardag.

Finns det i dessa tidigare läserfarenheter från skola och fritid inslag som kan utgöra hinder för att utveckla ett sätt att läsa och använda texter som cirkeln syftar till?

Vi kan till en början på ett mera allmänt plan slå fast att Pia värdesätter cirkeljobbet. Hon talar mycket uppskattande om cirkeln i såväl gruppintervjun som i den individuella intervjun. Hon tycker det har varit "våldigt intressant och man har fått nya perspektiv." (Gint gr 1 13/5, s 1). Hon har inte haft några svårigheter att finna temat för cirkelarbetet intressant och angeläget att jobba med (Int Pia 13/5, s 5).

Pia formulerar ett slutomdöme om cirkeln som är öppet positivt. Det är tydligt att det faktum att hon har en jämförelsevis ringa arbetslivserfarenhet och nästan inte alls någon erfarenhet av fackligt arbete ändå inte hindrar henne från att uppfatta cirkeljobbet som givande. Det har givit henne något att fundera på, det har inte lämnat henne likgiltig. Det har ofta för henne varit nya problem som diskuterats i samband med textbearbetningen, men de har väckt hennes nyfikenhet och hon har "upptäckt" nya saker:

Pia: Ja, det har man ju gjort. För det är ju egentligen det som har varit det allra mest positiva...just detta att sitta och läsa och sen diskutera dom... flera stycken med så pass olika utgångspunkter som vi faktiskt har. Och visst har det gett nya perspektiv på en hel del, det tycker jag nog.

(Int Pia, s 5)

Det framgår att cirkeldeltagarnas täta kopplingar till egna - och inte minst fackliga - erfarenheter har intresserat Pia, fått henne att se på saker och ting med nya ögon. Erfarenhetsutbytet kring texterna, sättet att tillsammans diskutera dessa och förbinda dem med egna erfarenheter har uppenbarligen givit Pia något att tänka på och, som det förefaller, vidgat hennes förståelse för texten och hennes perspektiv på det problem som diskuterats.

Analyserna i *Litteratur och erfarenhet* av Rutgers, Gunnars och Tords läsning av och reaktioner på cirkeltexterna har visat vilken betydelsefull roll deras erfarenheter av arbete spelat för deras möjlighet att komma in i texterna och in i samtalen om dem.²²⁾ Direkta likheter mellan texternas skildrade miljöer och erfarenheter å ena sidan och deltagarnas egna erfarenheter och upplevelser å den andra tenderar att underlätta, som visas i rapporten, en inlevelse i texterna. Genom igenkänning av likheter har texterna öppnats för bearbetning och samtal. Cirkeltexterna för dessa tre manliga deltagares del har kunnat kopplas till deras aktuella (och i Rutgers fall förflutna) erfarenheter av arbetets vardag.

Men hur går det egentligen då Pia möter texterna? Hur närmar hon sig de frågeställningar som gestaltas i texterna? Eller annorlunda uttryckt - vilket sätt att läsa och bearbeta texterna kommer Pia att utveckla i cirkeln?

Då Pia på intervjuarens fråga om hur cirkeltexterna varit, om de varit lättlästa eller "svåra att ta sig igenom" svarar så här,

antyder hon samtidigt något om sin upplevelse av texterna:

Pia: Dom första vi fick...då fick vi gå in och sätta oss och läsa dom och då blir man ju faktiskt ganska pressad... att nu måste jag läsa igenom texten och jag måste veta vad det handlar om. Vi ska diskutera det här och så. Blir jag sist? Skall alla behöva vänta på mig eller i den här stilen. Det var... (P)

Int: Pressande?

Pia: Ja, det var lite pressande och...situationen överhuvudtaget. Man var ovan.

(Int Pia, s 3)

Pia tror att de andra cirkeldeltagarna upplevt samma sak (s 3)²³ och menar att för hennes egen del var det bättre att läsa texterna hemma i lugn och ro. Hon vill gärna läsa "sakta och noga från början" (s 4) men berättar också att hon ofta varit jäktad och stressad vid lästillfällena. Det hände att hon missade att läsa igenom texterna till en sammankomst men i stort sett "har jag hunnit läsa igenom dom" säger Pia (s 4).

Av intervjun att döma förefaller inte någon text i sig ha varit svårläst eller svårtillgänglig (s 4). Om läsningen upplevs som svår eller lätt tycks mera hänga samman med situationen för läsningen. Den situation som Pia talar om gäller alltså den yttre ramen kring läsningen, läsningens sociala sammanhang. Pia menar att det till en början var pressande att läsa inom den tidsram som gällde för varje sammankomst, medan det gick lättare att läsa texterna hemma. Men inte heller där kunde läsningen ske helt ostörd (s 9f).

Vi kan se att läsningens yttre omständigheter får direkt betydelse för den reella läsningen och därmed för den efterföljande textbearbetningen. Läsningen blir mer eller mindre meningsfull, går mer eller mindre lätt beroende på var man läser, när man läser och i vilket sammanhang man läser.

Att sammanhanget har betydelse för läsakten kan vi se i Pias fall. Hon talar om "ovanan" vid den typ av cirkelarbete om arbetslivserfarenheter i kombination med försök att utveckla ett sätt att läsa skönlitteratur som jag försöker introducera. Ovana och osäkerhet på vad det hela går ut på får direkta konsekvenser också för arbetet med texterna menar Pia:

Pia: Överhuvudtaget så kom man nog inte in i texterna i början. Allt var liksom så annorlunda och man visste inte riktigt vad det egentligen gick ut på, som vi sa många gånger.

Int: Vad hela cirkeljobbet skulle handla om?
 Pia: Nej, allt var mer eller mindre ovant och nytt för oss allihop.
 Int: Så man visste inte riktigt vad man skulle göra med texterna heller?
 Pia: Nej, just det. Vad man är van vid det är kanske att läsa en text och så tänker man...jaha, och så är det inte mera. Det blir liksom inte så mycket mer.
 Int: När man läser på fritid...är det det du tänker på då?
 Pia: Ja, eller när man läser en tidning eller vad som helst.
 Int: Här skulle texterna användas till något...?
 Pia: Ja, just det.
 Int: Men ni visste inte riktigt vad det var?
 Pia: Nej, just det.
 Int: Men det ändrade sig under cirkelns gång tycker du?
 Pia: Jo, om jag säger, dom sista var på så vis lättare att läsa.

(s 4f)

Pias ståndpunkt ger visst stöd åt en hypotes - som jag redan utvecklat i föregående avsnitt - och som tycks gälla generellt för textläsningen i cirkeln: det sker en utveckling i samtalen om texterna mot allt säkrare bearbetning och tolkning av texterna som inbegriper en utveckling av läsförståelsen, dvs den enskilde cirkeldeltagaren utvecklar sin egen läsning. Den utvecklingen har effekter på deltagarnas sätt att använda texterna i det kunskaps- och problemarbete, där texterna får sin mening. Texten, läsningen av den och bearbetningen har ett sammanhang att verka i.

Den utveckling av läsningen i början jämfört med i slutet av cirkeln som Pia talar om gäller flera deltagare. I intervjun med grupp 1 t ex frågar intervjuaren om deltagarna känner någon skillnad "om ni tänker på början av cirkeljobbet och nu i slutet när det gäller det här med läsningen" och får följande svar:

Tord: Jag tror det är lättare nu, man tänker liksom mer när man läser.
 Agnes: Det gör man.
 Tord: På att ifrågasätta och undra lite vad som ligger bakom det. Förut så läste man mer rakt igenom så där utan att reflektera.

(Gint gr 1 13/5, s 6)

Samma tankegång utvecklar Bror:

Bror: Det är klart undan för undan som man gick nedåt, så var det klart att man fattade innebörden litet FORTARE än vad man gjorde på dom första. Man började förstå vad skrifterna ville säga, om man säger så.

Int: Vad tror du det beror på?

Bror: Ja, det kan möjligen bero på att dom första vi läste, dom gav undan för undan en förklaring i tankegången. Det måste ha varit det alltså, som har gjort att det har gått lättare undan för undan.

(Int Bror 13/5, s 5)²⁴⁾

Nu kan vi se att det för Pias del också tycks handla om en antydning till förändring av sättet att läsa. Hon menar att läsning för henne i övervägande grad har varit och är en typisk ensamsyssla i dubbel bemärkelse - läsningen sker knappast i något med andra människor delat socialt sammanhang och läsupplevelsen behåller man för sig själv. Häri ligger en reduktion av läsningens helhet, av dess karaktär av sammansatt process.²⁵⁾ Läsningen har en omedelbar karaktär som inte inkluderar någon bearbetning, inte något samtal om det lästa och inte något - åtminstone synbart - inflytande på läsaren. Något av detta läsande som självändamål förefaller Pia ha egen erfarenhet av. Så ser hennes läsning ut vanligtvis.

Nu har emellertid Pia fått en ny erfarenhet av läsning, av ett annat sätt att läsa. Men hon är samtidigt litet oklar över om det verkligen är fråga om ett annorlunda sätt att läsa, om en förändring och i så fall av vilket slag:

Pia: Ja, vad ska jag säga om det? Kanske inte,...jag...egentligen har jag läst på det här sättet förut...Men inte riktigt så heller. Man har läst för att söka reda på någonting redan bestämt. Man söker liksom uppgifter eller någonting som besannar det man själv tänker eller så. Det är på sätt och vis att använda texter...men det är ju heller inte detsamma.

(Int Pia, s 5)

Alldeles uppenbart har Pia en användning för sin läsning. Men det handlar om en bekräftande läsning och ofta om en lexikalisk och faktasökande vardagsläsning. Det förefaller i rätt hög grad vara sin skol- och läxläsning som Pia tänker på. Men nu har hon i cirkelarbetet mött en annan typ av skönlitterär läsning och textanvändning. Det är för Pia ännu en något diffus användning, som är mera personlig och dessutom relaterad till ett ämne och en frågeställning, som det inte alldeles omedelbart finns några givna och säkra svar på. Det förhållandet kan kännas ovant.

Men framför allt handlar det kanske om en läsning där texterna inte stabiliserar tidigare uppfattningar. Tvärtom utmanas de genom

läsningen. Genom texterna och genom att använda dem får man syn på något nytt, uppenbaras nya perspektiv på verkligheten. På så sätt får läsningen ett inflytande på tankar, beteende och förståelse hos läsaren. Det kan då bli mindre fråga om att läsningen "besannar det man själv tänker" och mera fråga om att läsningen förmår utmana och förnya invanda tankebanor. Vi vet ännu inte om detta skett med Pia i hennes cirkelläsning. Men vi vet att hon fått samtala om sin läsning med andra och att dessa samtal kring texterna givit henne nya perspektiv och nya insikter (Int Pia, s 5 och Gint gr 1, s 1 och 3). Hur detta skett kan vi titta lite närmare på genom att följa Pias reaktioner på texterna.

För Pia har alla cirkeltexterna varit intressanta och någon särskild text har inte framträtt som bättre än andra (Int Pia, s 1). Vid närmare eftertanke finner Pia ändå att "den där Göran Leth, den läste jag hela boken, den var bra tyckte jag...från början." (s 1) Pia har känt sympati för Bengt och Birgitta och hon har kunnat leva sig in i deras situation. Hon har känt igen och identifierat sig med de unga människorna i *Nytt arbete*. Det är fråga om en inlevelsefull läsning och igenkänningen gäller kanske framför allt Birgitta, vars erfarenheter Pia direkt kan identifiera sig med.²⁶⁾ De liknar hennes egna erfarenheter och tack vare den direkta likheten underlättas inlevelsen, som blir öppen och positiv. Pia tar också ställning för Bengt. Bengt handlar riktigt och "gör de rätta sakerna" i motsats till basarna, som framstår som "dumma".

Pia ger sig gärna in i diskussioner i cirkeln utan att kanske ha någon direkt erfarenhet av det som diskussionen gäller. Detta blir tydligt i cirkelsamtalet om *Nytt arbete*. Pia deltar från början aktivt i samtalet. Först i försöken att bestämma den tidsupplevelse som romanen ger läsaren (Hband 25/3, s 1ff) och sedan i diskussionen om skiftarbetets konsekvenser för familjeliv och hälsa (s 4f). Pia ger sig in i diskussionen med Rutger och Bror, som båda har egna erfarenheter av skiftarbete, och hon polemiserar mot Bror och får medhåll av Rutger (s 4).

Diskussionen fortsätter och Gunnar hävdar att fördelen med skiftarbete är, att man slipper "en massa basar som springer" (s 5), man får rå sig själv. Bror menar att rädslan och irritationen över jagande basar försvinner med åren och åldern (s 6), men Gunnar invänder och "tror inte det har med åldern att göra utan det är nog personen". (s 6) Det uppstår en viss oenighet och Pia tar ställning. Hon håller med Bror:

Pia: Jag tror ändå att det kan stämma lite grand, för när man är ung är man mer osäker. Man är ganska mån om att bli uppskattad av äldre då. Som i mitt jobb då...det kände jag när jag gick ut som hemsamarit att det var jätteviktigt att dom skulle tycka att jag var duktig, så att säga. Man höll nästan på att jobba ihjäl sig för att få uppskattning och känna att man klarade av det.

(s 6)

Utifrån egen liknande erfarenhet känner Pia igen Bengts situation och har en beredskap att tolka och diskutera den. Det finns en likhet mellan Pias erfarenhet och behov av att bli uppskattad i arbetet och ett liknande problem som Bengt har i *Nytt arbete*. Det är en bekräftande läsning som emellertid knappast förefaller ge nya perspektiv på de egna erfarenheterna. Läsningen lär kanske inte Pia något nytt om hur en ung nyanställd arbetare kan uppleva sina överordnade. Men det hon inser är, att hemsamariten Pia inte är ensam om att känna trycket från överheten. Det gör också verkstadsarbetaren Bengt. Det är inte en direkt likhet som igenkänningen bygger på. Snarare är det fråga om en viss strukturell likhet där Pia känner igen principen om över- och underordning i arbetslivet och om en kontrollerad och övervakad arbetskraft.

"Jag är ganska dåligt insatt i just fabriksarbete" säger Pia i gr 1:s samtal om de texter som följer efter *Nytt arbete* (Gband 25/3, s 7). Gruppen jämför de tre texterna *Jobb*, *Andrew Bartok, 45 år* och *Hos arbetspsykologen*. Nu blir samtalet inte så mycket en jämförande syntetisk text- och konflikthanalys, som slår fast motsättningen mellan teknisk rationalisering och automation å ena sidan och människovärde och tillfredsställelse i arbetet å den andra. Mera är det tal om ett ganska fritt associerande mellan texternas olika delar och episoder, som också medför att anknytningen till egna erfarenheter inte förekommer så ofta. Pia är aktiv i samtalet och är den som sätter *Hos arbetspsykologen* i centrum för gruppens bearbetning. Det är också den text som i intervjun för Pia framstår "som också väldigt intressant". (Int Pia, s 1)

Pia är aktiv i samtalet på ett kritiskt sätt: psykologens arbete är "bara någon skenmanöver" (Gband gr 1 25/3, s 1), det "finns ingenting värre än när man framför kritik" som lämnas utan avseende (s 2), hon anger ett könsrollsperspektiv i en lätt polemik med Rutger "vad är det för förutfattade meningar?" (s 4) och hon kritiserar den verklighetsflykt som drömmen om den stora tipsvinsten vittnar om då

hon indignerat talar om att "vinna på tips i stället för att GÖRA något". (s 4) Pia talar om strukturella likheter mellan den någon gång upplevda monotonin i hemsamaritens arbete och den monotonin som texterna gestaltar (s 5). Pias lätthet att tolka texter och dra in nya perspektiv visas i en sekvens i slutet av samtalet (s 6).

Pia upplever ett samband mellan några olika texter i cirkeln och i samtalen "kompenserar" hon brist på egna erfarenheter genom att anknyta till andras erfarenheter, dvs hon känner igen och diskuterar utifrån en likhet med indirekta erfarenheter, som ofta är förmedlade erfarenheter från annan läsning. Pia har också en öppen hållning till de frågor som diskuteras, de har ett subjektivt intresse för henne. Det är tydligt (s 6).

Då *Skånskan* diskuteras i grupp 1 tar man snabbt fram konflikten som texten gestaltar. Man sätter fingret på bristen på gemenskap, klassindelningen bland arbetarna och systemet med olika lön för samma arbete. Texten behandlas på ett uttömmande sätt, den blir förstådd och man har en helhetsuppfattning av texten. Man har i gruppen egen erfarenhet av Skånskans konflikt. Tord har t ex i ett tidigt skede tematiserat den (Hband 18/3, s 25f). Man känner igen problemen i egna arbetserfarenheter och detta underlättar läsningen. Man kan säga att det finns en god balans mellan textanalys och erfarenhetsanknytning.

Kanske kan man påstå att Pia är den i grupp 1 som ser lite mer i texten än övriga. Hon har en tolkande hållning, som nog kan sägas vara ett särmerke i hennes sätt att läsa texterna. Hon menar t ex att företaget spelar ut arbetarna mot varandra genom att underblåsa antagonism mellan dem och vägra att rätta till uppenbart orättvisa system som exempelvis ackordslöneprincipen. Den "motverkar ju gemenskap och solidaritet." (Gband gr 1 1/4, s 2) Pia ser och formulerar sin iakttagelse av det felaktiga i att anklaga Skånskan "istället för skylla på systemet" (s 2).

Nick Lindsay, en rimsnidare läses tillsammans med *Skånskan*. Studs Terkels text om den amerikanske snickaren Nick Lindsay är en samtidsskildring och ett koncentrerat porträtt av en arbetande människa. Texten rymmer några konfliktsituationer kring temat arbetslivets förändring. Nick Lindsay-texten och läsningen av den analyseras i en samlad genomgång i rapporten.²⁷⁾

Jag ska här bara notera att Pia i gruppens arbete med texten tycks tränga längre in i Lindsays konflikt än övriga. Hon ser t ex

kluvenheten hos Lindsay och hans motsättningsfyllda upplevelse av arbetet (Gband 1/4, s 5). Hon känner inte samma självklara indignation inför Lindsays erfarenheter som de övriga gör av den anledningen att hon identifierar och funderar över det motstridiga i hans erfarenheter.

I helgruppsdiskussionen om Nick Lindsay (Hband 8/4) är Gunnar den som aktivt tolkar texten och får de andra med sig i sin tolkning. Pia är mera tillbakadragen jämfört med sin ledande roll i gruppsamtalet. Men hon för dock in den konfliktdimension i samtalet som handlar om den skadliga produkten i en glädjeric arbetsprocess contra den nyttiga produkten framsprungen ur en monoton och glädjelös process. Hon framhåller alltså åter Lindsays kluvenhet (s 5).

Rutger: Vad säger ni om det här? Skall du börja Pia?

Pia: Varför det?

Rutger: Jag tror du vet vad det är fråga om.

Pia: Nej, det vet jag inte. (P) Men så långt jag har kunnat se, så är det arbetstiden dom flyr från. Arbetstiden det är det nödvändiga onda liksom, som så att säga måste lidas igenom.

(Gband 8/4 gr 1, s 1)

Denna replikväxling inleder gr 1:s samtal om Göran Palms *Flykten*. Den visar att Pia har en position i gruppen. Hon har här Rutgers förtroende då det gäller att tolka texterna, att göra de första analytiska textkommentarerna. Pia leder gruppens genomgång av texten, är aktiv och ställer frågor (s 1-5). Pia menar att texten inte rakt igenom är så självklar och lätt att förstå. Den bär på en gåta:

Pia: Men det står ju också här i början om dom som har annat slags arbete. Dom får ju istället inte tiden att räcka till.

Klara: Ja, det är klart...har jag ett arbete som jag tycker är roligt så... (P)

Pia: Men vad flyr dom ifrån? Det är det jag inte kan komma på.

Rutger: Nej, det håller jag med dig om. Det är svårt det. Dom kan inte fly från tiden. Det gör ju dom andra. Det är ju det det är frågan om.

Klara: Dom längtar efter att eventuellt tiden ska stå still så dom hinner med...

Tord: Det tycker jag man kan känna ibland.

Pia: Då kan man säga en flykt UN DAN klockan för att hinna före klockan.

(s 1)

Pia är den som drar ihop trådarna och sammanfattar gruppens diskussioner.

Palms andra text *Från fritidskrav till arbetskrav* ger Pia, liksom de andra deltagarna, en stark läsupplevelse. En del av Palms arbetskrav har egentligen redan ställts i cirkeln. Pia har själv t ex talat om vikten av att få uppskattning i sitt arbete och det påminner om Palms krav på respekt och människovärde i arbetet. Man kan säga att Palms diskussion av olika värden i arbetet sannolikt har en viss subjektiv förankring hos flera av cirkeldeltagarna. Pia rör vid upplevelser i de egna arbetslivet. Pia - och andra deltagare - känner igen, men blir samtidigt överraskade av Palms framställning, av hans annorlunda sätt att formulera vad man kanske i och för sig redan vet, men inte reflekterat över.

Pia funderar också på hur arbetskraven ska kunna genomföras (Hband 8/4, s 5) och menar att en del av svårigheten ligger i att det är fråga om abstrakta krav som är svåra att formulera konkret "och därför så tror jag att kanske facket då DRAR sig för det här. Det är så fruktansvärt jobbigt att sätta igång." (s 5) Vi kan lägga märke till att Pia reser den fråga som från och med diskussionen av Palms text blir ett huvudproblem i cirkelns fortsatta arbete. Vad är egentligen frihet i arbetet? (s 3). Är det en individuell fråga eller bör arbetets frihet drivas som ett kollektivt krav?

En vecka senare diskuterar man åter texten i helgrupp (Hband 15/4, s 1-11). Pia tar åter upp frågan om friheten i arbetet, dess innehåll och gränser (s 1) och markerar svårigheterna med att förankra arbetskraven på arbetsplatserna (s 4f).

Deltagarnas långa diskussion om arbetskraven landar i frågan om utbildningens och skolans roll i sammanhanget (s 10).

Att Palms text har haft betydelse för Pia kan vi också se av intervjun med henne. Hon talar åter om texten som en "chockupplevelse" och hon ger en klar bild av varför texten haft så stark verkan på henne:

Int: Vad beror det på att en sådan text, att den gör så stark verkan?

Pia: Ja, vad ska man säga? Jag tyckte nog att det var NAGOT NYTT han säger där. Något som folk mer eller mindre har förträngt kanske man kan säga. Det här med...(P) Det är ju det, att vi har varit hela tiden i den här cirkeln...Som Klara hon jobbade hos en sådan här gammal patron eller vad det var för nånting. I sin ungdom, men hon sa att DÅ tänkte man inte...man såg kanske att det var orättvist osv, att jobbarna skulle komma där och BE riktigt och hon hade själv en urusel lön. Men man

tänkte aldrig på att sätta sig upp eller någonting, utan det skulle bara vara så. Och det är väl många gånger att det man själv går i...man blir liksom blind för orättvisor.

(Int Pia, s 1f)

För att belysa och förklara vilken verkan Palms text om arbetskraven gjort tillgripier Pia en annan text, Klaras muntliga berättelse, sprungen ur hennes erfarenheter av arbete som husa på ett gods. Pia kopplar samman sin läsning av Palms text med Klaras indirekt framställda erfarenheter och ser på så sätt en principiell och strukturell likhet: vanans förblindande makt i arbetslivet idag likaväl som igår.

Vi har här rätt att tala om läsning som erfarenhet. Pia startar i igenkänningen vid läsningen av Palms text, som sedan diskuteras tillsammans med andra och som ses i relation till andras erfarenheter. Bearbetningen av Palms text ger en ny och vidgande syn på en fråga och ett problemkomplex, vars existens man upplevt men kanske inte riktigt velat erkänna. Den vidgade förståelsen av problemet innebär också att de egna (och de andra cirkeldeltagarnas) erfarenheter kommer att ses i ett nytt ljus. Det är just vad som sker här. Läsningen och bearbetningsprocessen leder Pia till något nytt och hon får några nya perspektiv på verkligheten genom läsningen.

Det visar sig också att *Från fritidskrav till arbetskrav* är den text som Pia diskuterat med andra utanför cirkeln (Int Pia, s 6) och detta styrker antagandet om att speciellt denna Palm-text väckt intresse hos Pia.

Då cirkeln ger sig i kast med *Sin egen eller slav* och *Superfosfat* finns frågan om frihet i arbetet fixerad. Det är den frågan som styr bearbetningen av de båda texterna. Med den går deltagarna rakt in i texterna för att se om de ger någon förklaring eller ny belysning av problemet. Arbetet med texterna går lätt bl a tack vare att den tematiska förväntningen som man läser texterna med redan är bearbetad dels utifrån egna erfarenheter, dels utifrån textläsningen i de föregående arbetspassen.

Pia är sin vana trogen aktiv i arbetet med texterna såväl i grupp- som helgruppsdiskussionerna. Då grupp 1 diskuterar Pelle känns han igen samtidigt som han framstår som lite främmande och gåtfull (Gband gr 1 22/4, s 1-6). Pia karakteriserar honom som arbetsnarkoman, som en orolig typ som egentligen inte behöver de pengar han får

för sitt slit, men som kanske har "en dröm där i bakfickan." (s 2) Pia försöker tolka gåtan Pelle. I hennes ögon är han en oförbättringlig individualist som vill rå sig själv, men detta kan han knappast realisera som kollektivarbetare på LM. Därför, menar Pia, blir han en avvikare och märklig figur på jobbet. Hans slit är onödigt och omotiverat och hans längtan efter (individuell) frihet i arbetet är verklighetsfrämmande och hopplös (s 6).

Pia tar avstånd från individualisten Pelle. Hans försök till privata lösningar på frihetsproblemet avvisar hon. Kanske kan vi se Pias tolkning och ställningstagande i ljuset av hennes egna erfarenheter. I diskussionen om Pelles erfarenheter och funderingar glider samtalet in på frågan om hur de cirkeldeltagare som har en annan arbetsbakgrund än (fabriksarbetaren) Pelle egentligen ser på frihetsproblemet (Hband 22/4, s 7f). Klara och Pia har synpunkter. Båda är kommunalt anställda med arbete inom vårdsektorn och Pia berättar om avståndet till de som bestämmer och beslutar bl a om hennes arbete. Hon talar om upplevelsen av total maktlöshet särskilt under sin tid som praktikant (s 8).

Den individuella lösningen var inte någon utväg för Pia i hennes egen situation för ett antal år sedan. Då hade hon heller "aldrig en tanke på att gå med i facket" och "jag kände ju inte till något stöd överhuvudtaget" säger Pia (s 8). Nu några år senare vet vi att Pia är intresserad av fackligt arbete, att hon gått på facklig studiecirkel (Int Pia, s 5f) och att hon ser frågan om frihet i arbetet mera som ett krav som måste drivas under kollektivt ansvar än som ett individuellt problem. Den uppfattningen bygger på egna erfarenheter och får troligen betydelse då Pia läser och tolkar en text som *Sin egen eller slav*.

Också läsningen av *Superfosfat* färgas av Pias öppna sympati för kollektiva lösningar. *Superfosfat* är den roligaste texten av alla i cirkeln menar Pia (Int Pia, s 2). Den är humoristisk och den läste Pia för dess egen skull. Men den har också ett värde i förhållande till *Sin egen eller slav*. Den visar på det kollektiva ansvaret, på "den där arbetsglädjen dom kände" och på stoltheten över att göra något tillsammans (s 2).

Arbetet med framför allt *Sin egen eller slav* innehåller också en historisk dimension som dessutom kommer att peka fram mot den efterföljande textläsningen. Redan i gruppssamtalet har Pia invändningar mot textens beskrivning av torparens tillvaro. Hon ifråga-

sätter den bild av frihet och oberoende som enligt textens Pelle torparen förr i tiden njöt av. Bilden stämmer inte och Pia korri- gerar den (Gband gr 1 22/4, s 3).

Också i helgruppsdiskussionen under samma arbetspass tar Pia upp frågan om sanningshalten i Pelles uppfattning om forna tiders torpare (Hband 22/4, s 4f).

Pia kritiserar Pelle för hans orealistiska uppfattning av hur han i nuet tänker sig nå frihet i arbetet. På samma sätt menar hon att Pelle har en felaktig och idealiserad bild av hur det var beställt med friheten förr i tiden i arbetslivet. Att se historiens torpare som fri och självständig, med möjlighet att rå sig själv, är en myt och ett falsarium. Det kan därför inte heller bli ett rättesnöre i kampen för frihet i arbetet, kan man förmoda att Pia menar.

Ragnerstams *Larsson* är en lättläst text för Pia. Det är "mer en vanlig text" säger hon (Int Pia, s 2). Hon är "van" vid sådana tex- ter som "handlar om några personer och deras liv" från sin tidigare läsning (s 3). *Larsson* är skriven "objektivt" så att det är "någon annan som berättar om familjen" (s 3). Texten svarar helt enkelt mot en estetisk förväntan som Pia har vid läsningen av den. Texten har en episkt berättande stil, dvs en form som Pia känner igen och som bidrar till att underlätta läsning och förståelse.

Men berättelsen om *Larsson* har också en historisk dimension som intresserar Pia. Hon är en av cirkeldeltagarna som menar, att man lär sig något genom läsningen av *Larsson*. Det är en meningsfull läs- ning och texten gestaltar framför allt ett viktigt historiskt samman- hang (Hband 29/4, s 7f). *Larsson* förmedlar indirekta erfarenheter och kunskaper som kan kopplas till nuet och samtidshistorien för att på så sätt bli till hjälp i orienteringen i dagens samhälle. Texten har ett kunskapsvärde, ger ett besked om historien som blir användbart för Pia. Hon jämför *Larsson* som historisk text med his- torieundervisningen i skolan:

Pia: Historien skulle skrivas om. Historia är ju ett erkänt tråkigt ämne i skolan, det tycker ju ingen om. Alla säger: Varför ska vi veta det? Det kvittar väl, vi lever ju nu. Men det måste man säga, att man måste veta sin historia.

(Hband 29/4, s 8)

Pia har upplevt hur historien i skolundervisningen blir något likgiltigt och livlöst förflutet. Den historien blir också ointressant. Pia menar att den döda historien måste få liv. Historien borde "skrivas om" som hon uttrycker det. För Pia är *Larsson* ett exempel på hur historia kan levandegöras, kan bli angelägen och synlig. Men den levda historien i Ragnerstams text fogas också in i en kunskapskontext som sysselsätter och engagerar Pia. Här ges frågan om kollektivt ansvar contra individuella lösningsförsök en historisk belysning. Texten ger en bakgrund till deltagarnas tidigare diskussion av Palms *Från fritidskrav till arbetskrav*. De fackliga kraven får en tydlig historicitet och *Larsson* förmedlar ett konkret historiskt samband med vår egen tid, med deltagarnas egna erfarenheter av fackligt arbete. Den historiska förändringens princip exemplifieras och görs konkret i diskussionen om hur de krav som en gång ställdes i den svenska fackföreningsrörelsens begynnelse - dvs på Larssons tid - som rena arbetskrav nu förvandlats till fritidskrav (Hband 29/4, s 4-7). Pia efterlyser, tillsammans med Assar och Gunnar, kunskaper om arbetar- och fackföreningsrörelsens historia. Undervisningen i skolan borde ta upp sådant stoff menar Pia (s 8). Hon säger också, att om hon bara haft mera tid så skulle hon läsa texter liknande *Larsson* (s 10). *Larsson* har alltså väckt hennes nyfikenhet och läslust.

Den sista texten som läses i cirkeln är Adolfssons lilla novell *Arbetets ära*. Det är en text som man känner igen.²⁸⁾ Igenkänningen bygger, då det gäller de äldre cirkeldeltagarna, på likhet med egna erfarenheter. Analysen av Rutgers läsning i *Litteratur och erfarenhet* visar hur han med inlevelse citerar ur texten och kopplar till egna minnen.²⁹⁾ Han har en stark återerinran av egna erfarenheter under läsningen. Det är också tydligt att *Arbetets ära* gripit tag i läsarna genom sin karaktär av hymn och lovsång (Rutger och Ester Hband 6/5, s 6). Också Pia talar i intervjun om *Arbetets ära* som en sång: "Det var som ett mönster i texten" säger hon (Int Pia, s 3). Texten griper emotionellt, dess psalmtön går hem skulle man kunna säga. Denna upplevelse blir för många det primära i läsningen och särskilt för de äldre tenderar läsningen att stanna där - i en inlevelsefull och bekräftande läsning. I Pias fall - liksom Tords - blir läsningen av *Arbetets ära* något mera.³⁰⁾

Pias första reaktion på *Arbetets ära* i helgruppsdiskussionen är inte bara en tolkning av texten utan den säger samtidigt något om

hennes uppfattning om vårt sätt att förhålla oss till historien. Hon ger, kan man säga, uttryck åt en historiesyn som skiljer sig från en mera officiell och traditionell:

Pia: Det är ju en hyllning till någon som verkligen har gjort ett jättejobb, som verkligen har uträttat någonting även om det inte går att se idag./- - -/ Han har ju gjort ett jättejobb och verkligen uträttat någonting av små möjligheter. Så ser jag det och eftersom det inte syns något av det idag, så är det inte nämnvärt, anser många. /- - -/ Det är typiskt för all historia, det ska ju helst vara något synligt efter, för att det ska vara värt att nämnas. Allt det där som görs mer i det tysta och så, det är ingenting.

(Hband 6/5, s 3)

Pia går vidare i sin tolkning av texten och utvidgar samtidigt sin historiekritik:

Pia: Ja, det är det att det är konkreta arbeten som görs, som ska äras och inte den som så att säga släpper pengar till det, den personen som egentligen inte GÖR något utan bara släpper ifrån sig lite guld eller vad det är han skriver. Så är det ju faktiskt, att det är dom som har pengar som äras, som är stora personer. Så är det ju än idag, det är stora, högt uppsatta och rika personer, dom skrivs det ju långa stycken om när dom har kolat av.

(s 4)

Pia kritiserar ett vanligt drag i gängse historieförståelse (och historieskrivning) som går ut på att orsaker till historiska förlopp tillskrivs enskilda personer, historiens "stora män". Historiska förhållanden reduceras till dessa mäns handlingar. Men citatet innehåller också en medvetenhet om motsättningen mellan det konkreta arbetet och kapitalistens pengar. Motsättningen mellan kapital och arbete har Pia en föreställning om och hon påpekar längre fram i diskussionen att "det kommer inget kapital utan arbete." (s 4) Det är tydligt att Pia förstår texten och hennes sätt att resonera om den ger vid handen att hon är med i textens analys. Men hon ser också strukturella likheter mellan textens framställning av kapitalets makt över arbetet och egna, nutida erfarenheter av maktrelationerna i arbetslivet:

Pia: Ja, principen är nog tyvärr likadan, även om det inte syns lika tydligt.

(s 4)

Orättvisorna finns alltså kvar idag, makten på arbetsplatserna har fortfarande kapitalet. I grunden har alltså inte någon förändring skett jämfört med förhållandena på "morfars tid", det är bara formerna som ändrats:

Pia: Jo, jag sa det, att arbetet nu har en lite snyggare fasad, vilket gör att man inte blir så upprorisk. Det kan ju mycket väl företagen kosta på sig att ge lite bättre betalt och vara lite hyggligare i allmänhet för då tycker ju arbetarna det, att det är fint. Jag trivs bra osv och så infinner sig aldrig det där upproriska riktigt.

(s 8)

Jag har redan antytt att de äldre cirkeldeltagarna upplever *Arbetets ära* med stark inlevelse. Det "är en gripande skildring" säger Assar och får medhåll från Rutger, Klara och Ester (s 5). Men för Pia är den emotionella upplevelsen inte lika självklar och hon har en förklaring till det:

Pia: Jag tyckte också det var väldigt fint skrivet, men jag kan tänka mig att det gör mycket större intryck på er som så att säga har upplevt det. En annan tycker inte det är så fantastiskt liksom, att han gick in utan att ta av sig mössan och torka av skorna. Men jag förstår att du upplever det på ett annat vis.

Rutger: Ja, det håller jag med dig om. För att det är ju det, att när en annan började...

Pia: Ni har själva upplevt det där.

(s 5f)³¹⁾

Pia kan inte koppla egna direkta erfarenheter till det erfarenhetskomplex som *Arbetets ära* skildrar. Det gör att hennes emotionella inlevelse inte blir lika stark och dominant i läsningen som den är hos de äldre. Men vi kan också se att den finns där, som en del av hennes läsning. Den stannar emellertid inte i ren upplevelse utan får, kan man säga, en fortsättning. Pia känner igen och ser likheter, men det är en igenkänning av strukturella samband. På så sätt ser Pia i andras historiska erfarenheter (textens förmedlade och i kamraternas berättelser) hur hennes egen situation är beroende av för-

hållanden i historien. Ett sammanhang för hennes egna erfarenheter skapas och man kan kanske åter tala om en antydan till läsning som erfarenhet.

Jag har relativt ingående redovisat Pias reaktioner på cirkeln's olika texter och följt hennes deltagande i cirkelarbetet. Farhågan om att ett nytt sätt att läsa och använda skönlitteratur skulle stöta på hinder i form av Pias tidigare erfarenheter av läsning i skolan och/eller läsning på fritiden har knappast fått något stöd. Inte heller har textval, Pias brist på egen erfarenhet av arbete inom tung verkstadsindustri (en motivisk linje i texterna) eller hennes relativa avsaknad av erfarenheter från fackligt arbete utgjort en blockering för hennes aktiva deltagande i cirkeljobbet. Tvärtom kan vi sammanfattande konstatera, att Pia har en positiv värdering av cirkeln. Den har - det hävdar hon själv i olika intervju-sammanhang och det framgår av analysen - varit intressant och den har lärt Pia något nytt.

Jag har också kunnat visa att Pia spelar en viktig och pådrivande roll i gruppdiskussionerna genom sin sökande öppenhet inför texternas indirekta framställning av olika erfarenheter. Då har också hennes beredvillighet att se och formulera problem i texterna lett till diskussioner som fördjupat gruppens förståelse av det lästa. En liknande, fast mera dämpad, roll spelar hon i helgruppsdiskussionerna.

En sida av Pias sätt att läsa i cirkeln tycks vila på att läsningen tillfredsställer henne känslomässigt. Hon kan läsa med en igenkännande inlevelse (som i *Nytt arbete*) likaväl som med inlevelse i det främmande (som i *Larsson*). Det händer att läsningen stannar i bekräftelsen, läsningen leder inte vidare utan stannar i upplevelsen av likhet mellan textens gestaltade erfarenheter och de egna. Detta sker t ex då Pia läser om och känner igen Birgittas situation i *Nytt arbete*. Men jag har också kunnat peka på att Pia är på väg att utveckla en läsning som erfarenhet på grundval av igenkänning (i viss mån av direkta men huvudsakligen) av strukturella likheter med egna erfarenheter. Denna läsning kombineras med en inlevelse i lite ovanliga gestalter (som t ex Pelle i *Sin egen eller slav* och morfar i *Arbetets ära*). Inlevelsen fungerar då som öppenhet mot både den egna erfarenhetsvärlden (mindre vanligt i Pias fall) och framförallt mot världen utanför texten och de problem som finns där. Öppenheten leder till utvidgning av Pias erfarenheter och förståelse och vi kan se hur hennes läsning och bearbetning av texterna får

drag av läsning som erfarenhet (gäller t ex läsningen av *Från fritidskrav till arbetskrav*).

Jag har antagit att en subjektiv förankring av en fråga i en problemorienterad läroprocess underlättar läsarens kontakt med en text och läsarens möjligheter att få ut en mening ur texten. Som framgått finns det en rad tecken i Pias läsning och bearbetning av cirkeltexterna som tyder på att frågan om frihet i arbetet och om arbetets mening och glädje är ett subjektivt förankrat innehåll hos Pia. Hon är intresserad av att utforska det som utgör cirkelns huvudproblem. Hon har en beredskap att inte bara bearbeta frågeställningen inom ramen för cirkelarbetet utan hon har ett aktivt intresse av att få veta mera inom ett livsområde som hon fortfarande har ganska begränsade insikter i och erfarenheter av. Arbetslivet är Pia intresserad av. Det innehåller frågor och oklarheter som kräver svar. Man kan säga att Pia går in i cirkelns frågeställning med ett behov av att få lära sig något nytt om ett arbetsliv som är problematiskt för Pia. Det har hon redan egna erfarenheter av. I det läget kommer textläsningen till hennes delvisa hjälp. Genom läsning och samtal om det lästa med andra människor, som har rika egna erfarenheter av det texterna handlar om, börjar Pia få nya perspektiv och nya tankar om en verklighet som är angelägen för henne att veta något om. Med andra ord: Pias nyfikenhet på frågeställningar som intresserar henne bäddar för en utveckling mot läsning som erfarenhet.

Pia har lockats till vidare läsning i samband med cirkelarbetet. Hon är en av dem som läser hela Göran Leths bok *Vårans verkstad* och hon deklarerar att om bara tiden räckt till så skulle hon läsa mera litteratur av det slaget som vi läst i cirkeln. Det skulle i så fall innebära att inriktningen på hennes nuvarande fritidsläsning skulle utmanas. Frågan är alltså om Pias framtida läsning kommer att muta in litteratur som gestaltar erfarenhetskomplex, som hon kan känna igen från sin egen vardag, från sitt eget arbetsliv. Den typen av skönlitteratur har inte ingått i Pias fritidsläsning hittills, men av cirkelarbetet att döma är en sådan utveckling inte otänkbar.

I likhet med flertalet av sina kamrater i cirkeln läser Klara inte skönlitterära böcker på sin fritid. Hon är en ganska typisk icke-läsare.³²⁾ Klara ger en livfull och kanske inte så lite representativ förklaring till varför en medelålders förvärvsarbetande och socialt aktiv kvinna inte läser litteratur:

Klara: Ja, dels så måste det ju finnas TID till det. Och när man kommer upp i min ålder och man har barn och barnbarn... det blir kanske lite problem här och där och så jobbar man från 7 till halv 4, då brukar jag vara hemma.

Int: Det är en lång arbetsdag?

Klara: Ja, så kommer jag hem, min karl han är halvpensionär, så han kommer hem en kvart över elva. Då blir det... han har i regel kaffet färdigt när jag kommer hem och så har jag en flicka som jobbar på Åshaga. Så kommer dagmamman med sin lilla flicka precis mitt emot och så kommer hon in med henne och då blir det att vi sitter där och pratar till 5 eller halv 6. Sen har jag mycket som jag är med i...korpen och så är det möte där en kväll och sen har vi den här bingon i korpen och fritidsaktiviteter och vi ska styra med det. Så har jag facket, ibland är det kvinnoklubben och där är jag med i olika kommittéer och så har man hälsovårdsnämnden. Det är lite sånt där det blir inte mycket kvar och så skall jag sköta mitt hem dessutom (skratt)!

(Int Klara 13/5, s 7)³³⁾

Klara har helt enkelt inte tid att ägna sig åt skönlitterär läsning. Då hon inte förvärvsarbetar fyller hon sin tid med olika politiska och fackliga uppdrag. Får hon någon gång tid över så ägnar hon knappast den åt läsning.

"Nej, jag hinner inte att läsa", säger Klara (s 8). Utifrån det konstaterandet kan jag ställa frågan om hennes ovana vid litteratur kommer att kollidera med syftet att använda skönlitteratur som en erfarenhetsmässig kunskapskälla i cirkelarbetet.

För tillfället är det alltså så, att skönlitteratur inte har någon plats i Klaras vardagsliv. Inte som avkopplande underhållning och definitivt inte som tidsfördriv. Men Klara har läst skönlitteratur, hon har ett läsliv, men det ligger ett antal år tillbaka i tiden.

I intervjun minns inte Klara några titlar från ungdomsårens läsning, men Svalanbibliotekets böcker har hon kvar i bokhyllan och hon beklagar att den tiden är förbi, då hon köpte eller lånade böcker (s 8).³⁴⁾ Men kanske, menar hon, kommer det en period till, "när man blir pensionär om jag säger så, om några år" då det "kan bli skojigt att börja läsa igen." (s 8)

Nu ska vi kanske samtidigt vara klara över, att läsning av skönlitteratur knappast kan uppfattas som ett mera grundläggande behov hos Klara. Hon talar inte själv om det i sådana termer. Däremot framhåller hon i olika sammanhang att hon som barn hade stor läslust, dvs önskade fortsätta sin skolgång och skaffa sig en utbildning. Redan i sin lilla levnads- och arbetslivsberättelse i cirkelns början talar Klara om att hon helst "ville ha fortsatt skolan", men familjens ekonomi tillät inte det utan Klara slutade folkskolan när hon var 13 år och "sedan", berättar hon inte utan bitterhet, "så gick man ju och läste som det så vackert heter och sen var det ju inte annat än att försöka få ett jobb." (Hband 18/3, s 33) Klara berättar att hon "grät den gång jag slutade sjätte klass för att jag inte fick fortsätta att läsa" (Gband gr 1 8/4, s 6) och också i slutintervjun återvänder Klara till sin besvikelse över att hon inte fick tillfälle att utbilda sig "för det var ju min dröm när jag var yngre att få studera". (Int Klara 13/5, s 8)

Ett ekonomiskt och socialt ojämlikt utbildningssamhälle grusade en gång Klaras förhoppningar om en fortsatt skol- och utbildningsgång efter folkskolans sex obligatoriska år. Besvikelsen tycks Klara ha kommit över och den har istället vänts till något positivt:

Klara: Därför har jag nog nu på äldre dar kommit in i samhället här ute och gripit mig an kurser för jag har försökt ta igen lite. För jag tycker det är väldigt intressant.

(Gband gr 1 8/4, s 6)

Det här får vara några snabba drag i ett porträtt av Klara som hon tonar fram innan hon träder in i cirkeln och i arbetet med texterna där. Vi har kunnat skymta hennes (ut)bildningshunger under barna-åren och som vuxen kvinna sedan hemmafrurollen bytts mot den förvärvsarbetandes, vi har konstaterat att Klara en gång haft tid och tillfälle att ägna sig åt skönlitterär läsning och slutligen har vi

fått en förklaring till varför hon idag är en (möjligen typisk) icke-läsande - men väl arbetande och socialt aktiv - kvinna i medelåldern.

Som vi sett gick Klara omedelbart efter avslutad skolgång ut i förvärvslivet. Hennes arbetsliv började med plats som hembiträde hos rika bönder, fortsatte med arbete som husa på en riktigt stor bondgård, dock utan vare sig fast anställning eller någon semester (Hband 18/3, s 33). Tre år senare sökte hon sig "till en bagarfamilj och där var barn och det var mitt ideal. Så där hade dom barn som jag fick ta hand om." (s 34) Därefter gifte Klara sig, fick fyra barn och var hemmafru i tio år. Vid det laget började hon så smått att deltidsarbeta utanför hemmet för att bidra till familjeförsörjningen. Hon stod i en kiosk och sålde lotter, extraknäckte på en sommarservering (där hon fortfarande arbetar då och då), expedierade på fiskavdelningen på Domus och fick därefter anställning inom kommunen på skolbespisningen (s 34). "Men sen 1977 då tyckte jag att barnen var vuxna och utflugna och hade sina egna jobb och familjer och då tänkte jag, nu skall jag söka mig ett heltidsarbete." (s 34) Nu arbetar Klara heltid som husmor på kommunens dagis och bättre än så kan det inte bli för Klara "för jag har alltid tyckt om barn, det har varit mitt liv och därför valde jag väl att komma in på skolbespisningen, för där tyckte jag att jag trivdes och när jag sen hade chansen att komma in på dagis, så var det toppen." (Gband gr 1 8/4, s 7)

Klara är utan tvekan tillfreds med sitt hittillsvarande arbetsliv. Det gäller hennes dagisjobb likaväl som de tre åren som husa på storgodset: "Jag tyckte det var väldigt lärorika år som jag hade där." (Hband 18/3, s 33) Det är förnöjsamhet och glädje vid själva arbetet som genomsyrar Klaras berättelse om sitt liv i arbete. Att arbeta är och har varit berikande för henne.

Men vi lägger också märke till att hennes arbetslivserfarenheter är knutna till en typisk kvinnlig arbetsmarknad. Det är deltidsarbete utanför hemmet parallellt med heltidsarbete i hemmet, det är jobb inriktade på service, på att vårda, städa och passa upp. Några direkta, egna erfarenheter från arbete på fabriks- eller verkstadsgolvet har inte Klara. Däremot har hon mycket bestämda uppfattningar om den typen av arbete. Redan innan läsningen och arbetet med cirkeltexterna har kommit igång gör hon en energisk markering:

Klara: Så kom jag iland då och sökte jobb här och det var några som pratade med mig om Tändsticksfabriken här ute. Nej, sa jag, ALDRIG! ALDRIG! går jag in på en fabrik och sätter mig. För jag såg mig...oh, än idag när jag åker förbi Stece, när jag själv åker till mitt jobb nu så tänker jag, tack gode Gud att jag INTE behöver gå in på den där fabriken och sätta mig, för det skulle jag inte uthärda att sitta där från 7 till 4 och sitta och titta på en sådan där maskin som gör fjädrar.

(Hband 18/3, s 33)

För Klara måste arbete vara en källa till glädje och meningsfull tillvaro med andra (Int Klara 13/5, s 3f). Fabriksarbete ser hon däremot som ett hot och hennes avståndstagande kan bli drastiskt nog:

Klara: Jag har ju aldrig kunnat tänka mig att jobba på industri eller så, det har aldrig varit min tanke. Då tror jag att jag förr hade gått omkring med en påse och tigt.

(Int, s 3)

Det är klart att denna, som det verkar, tämligen djupt rotade och av Klara ofta uttalade föreställning kan råka i direkt konflikt med de verklighetsbilder som våra cirkeltexter visar upp. Texterna skildrar ju ofta människor i fabriks- och verkstadsmiljöer med enformiga arbeten. Det som kan hända är att sådana skildringar av det monotona fabriksarbetet bara fungerar bekräftande i Klaras läsning. Det hon redan vet och för fram som färdig föreställning bekräftas i hennes upplevelse av texterna. Klaras förväntningar och förförståelse kan inverka på hennes användning av en text och beskära textens möjlighet att vidga perspektivet och öka problemförståelsen.

Det finns alltså i Klaras socialisation - föreställningar, behov, tidigare erfarenheter, förväntningar - några potentiella hinder som kan spela in vid läsningen av texterna. Om bl a detta kommer att ske ska jag belysa genom att följa Klaras väg genom texterna, hennes reaktioner på och arbete med dem.

Då cirkeln tar sig an den första texten, *Nytt arbete*, är Klara frånvarande. Det är hon också då hennes grupp bearbetar de tre korta texterna om monotoni i arbetet, maskinstyrning och automatisering, dvs *Jobb*, *Andrew Bartok, 45 år* och *Hos arbetspsykologen* (25/3).³⁵⁾ Däremot deltar hon i hela cirkelns diskussion av de tre

textavsnitten gången därpå (Hband 1/4, s 1-12). Det är en helgruppsdiskussion som kännetecknas av att kopplingen till de lästa texterna är ganska lös. Samtalet artar sig till en problembearbetning som håller sig på ett allmänt plan men med en ganska fast och sammanhängande gång i själva resonemanget. I slutet av samtalet ställer cirkelledaren en fråga om vilka konsekvenser arbetets specialisering och maskinstyrningen kan tänkas få för den som jobbar. Klara, som varit tyst under samtalet, går nu in:

Klara: Dom står väl bara på industrin för att dom vet att dom MÅSTE stå där för att få pengar så att dom kan leva. Annars är det nog många som önskar att dom fick gå på ett annat arbete. Dom som bara står vid en maskin och ser den spotta ut... t ex tjejer som sitter på en syfabrik och kanske syr kragar hela dagen, knapphål, går till nästa som syr knapphål och nästa syr på en ficka, det måste ju vara HEMSKT monotont. Jag skulle ALDRIG kunna sitta på ett sådant ställe. Då behövde jag nog en psykolog och en företagsläkare och hela faderullan...och det gick inte ändå. Jag blev knäckt. Ja, inte en vecka skulle jag kunna sitta vid en maskin som bara spottar fjädrar.

Pia: Du säger aldrig, men det värsta är ju att man FINNER sig i det mesta till slut.

Gunnar: Man vänjer sig.

Klara: Men det är tack vare att man vill ha sitt uppehälle, men jag tror inte man känner någon tillfredsställelse.

(Hband 1/4, s 9)

Gunnar spinner vidare och talar om den pågående utträdningen av den "direkta arbetsglädjen" för flertalet människor och om nödvändigheten av skapandets glädje i jobbet (s 10).

Klara tar med eftertryck avstånd från varje tanke att själv behöva ägna sig åt ett mekaniskt och enformigt arbete (s 10). Samtidigt förstår hon, att nöden för många inte har någon lag. De måste jobba för sitt uppehälles skull. Den tanken blir den enda godtagbara förklaringen till att människor överhuvudtaget utför monotona fabriksarbeten. Under cirkelns gång blir tanken att folk "arbetar bara för att få pengar", alltså en extrem instrumentalism visavi arbete, ett ganska regelbundet inslag i Klaras kommentarer till olika texter.³⁶⁾

Men vi ska också se, att hennes syn nyanseras och fördjupas efterhand som läsningen och textbearbetningen fortskrider. Detta sker inte minst tack vare en allt öppnare hållning till texterna och

de egna erfarenheterna.³⁷⁾ Då samtalen går i närkamp med texterna och då de egna erfarenheterna dras in i diskussionerna ser det ut som om Klara i någon mening trädde ut ur sin förförståelse eller åtminstone dämpade dess verkan och fick en beredskap för att lära sig något nytt om egna eller andras erfarenheter. Redan under samma arbetspass (1/4) finns en sådan tendens då Klaras grupp (gr 1) diskuterar partexterna *Skånskan* och *Nick Lindsay*. I gruppens arbete med *Skånskan* glöms inte texten bort. Ur den hämtar man citat och förklaringar, man jämför textens innehåll med egna erfarenheter och kopplar diskussionen till verkligheten utanför texten. Kort sagt, det sker en växling mellan textanalys och erfarenhetsanknytning (Gband gr 1 1/4, s 1-5). Det sättet att bearbeta en text har gruppen kvar då *Nick Lindsay* ligger på bordet. Den texten har visserligen berett de flesta deltagarna svårigheter beroende på komplicerad persontekning och framställningskonst.³⁸⁾ Man kan emellertid skymta att textbearbetningen för Klara innebär att hon försöker komma förbi sin "fabriksskräck". Samtalet befinner sig i texten och man diskuterar en orsak till Lindsays vantrivsel: finsnickeriet har fått vika för fabriksproducerade enheter. Klara ser en likhet inte med egna men väl med makens erfarenheter:

Klara: Javisst som när min karl började på BeGes...han var ju med hela tiden. Och likadant nu då han byggde skåp. Han var ju med och byggde skåpen, sen gick dom in i verkstaden där dom målade dom och lackerade dom och så gjorde han allt det. Nu när han är ute och åker så säger han: "Det är det skåpet som jag byggde." Men i den här monotona industrin blir det ju bara, att den där dörren har jag hängt på.

(Gband gr 1 1/4, s 5)

Då Klara tillsammans med andra samtalat om textens konflikter och drar in indirekta och direkta erfarenheter av liknande problem - jämför text och verklighet - så förefaller det som om Klara börjar se monotonin på fabriken i ett sammanhang. Det har inte alltid varit så, fabriksmonotonin får en antydd historisk dimension. Det handlar om utveckling och förändring av arbetets villkor. Klara ser skillnaden mellan hantverkets helhet och den rationella specialiseringens och automatiseringens delhet, det monotona arbetet börjar få ett sammanhang att förstås i.

I helgruppsdiskussionen om samma text följande gång fortsätter

man knyta egna erfarenheter till texten och att vidareutveckla den tolkning av texten som började växa fram i gruppsamtalen. Man identifierar vilka olika hinder för arbets- och skaparglädje som texten om Nick Lindsay håller fram (Hband 8/4, s 1-13). Det är inte bara ett monotont arbete som förhindrar arbetsglädjen att bryta fram, det kan finnas andra orsaker:

Klara: Sen beror det mycket på...det kan bero på hemförhållanden. Är det bra hemma och allt funkar, då är också det en sporre till att det är lättare att gå till jobbet, än om jag har varit ihop med min gubbe på kvällen riktigt ordentligt. Ska man sen gå till jobbet på morgonen, då är det inte alls trevligt. /- - -/

Assar: Det är komplicerat.

Klara: Det ena ger det andra.

Assar: Det är många hänsyn att...

Klara: Har man något särskilt att fundera på, ja, då är det inte så roligt med jobbet precis. Har man allting som är bra då, man trivs...då...det är ju så mycket i en människas liv som spelar in, när det gäller jobbet också.

(s 9)

Klara menar att det är viktigt om arbetsglädjen ska infinna sig, att man röner uppskattning från andra för det arbete man utför. Känner man den blir man "uppmuntrad och sporrad", man gör sitt bästa och känner glädje vid det. Men uteblir den och "personalen går där och vränger" då blir "jag också på dåligt humör och då funkar ingenting." (s 10) De egna erfarenheterna av upplevd och hotad arbetsglädje jämförs med textens framställning av Lindsays situation och man kan se strukturella likheter och samband:

Klara: Men att bara stå här vid en...och bara göra stumma grejor, då är det väl kanske inte så lätt att finna arbetsglädje jämt och ständigt, men en annan som har levande material framför sig...det växlar ju jämt och ständigt hela dagen.

(s 10)

Genom samtal med andra och jämförelser mellan textens gestaltade och de egna arbetslivserfarenheterna får texten en mening och betydelse. Men det förefaller också som om textbearbetningen och anknytningen till egna erfarenheter medför att Klaras tankar om det monotona fabriksarbetet nyanseras något. Inte så att förförståelsen - som är en nödvändig förutsättning för all förståelse! - raderas ut,

men så att den kompletteras och byggs ut för att möjliggöra en vidgning av förståelsen. Hon formulerar själv en liknande tankegång i slutet av cirkeln:

Klara: När man går på sitt jobb så blir det så mycket slentrianmässigt. Man tänker inte så mycket på det (dvs temat om arbetsglädje/min anm), som när man sitter så här och diskuterar och hör andra synpunkter och hur andra jobbar.

(Gint gr 1 13/5, s 2)

Samtalen om texterna och utbytet av synpunkter och egna erfarenheter mellan deltagarna värdesätts av Klara.³⁹⁾ Det är, har vi sett, en väg för att utveckla förståelsen mot större helhet och komplexitet. För Klara kan samtalen vara en absolut nödvändig instans för att över huvud taget komma in i texten. Jag ska ge ett exempel på detta.

Den sista texten som cirkeldeltagarna läser är *Arbetets ära*. I helgruppsdiskussionen försöker man först bestämma novellens tillkomsthistoria och den historiska tid som handlingen utspelas i (Hband 6/5, s 1f). Därefter ställer cirkelledaren en direkt fråga till Klara:

CL: Vad säger du Klara, hur upplever du *Arbetets ära*?

Klara: Jag tycker den var svår att läsa. Jag har läst den två gånger men jag tycker inte jag får ut någonting... det är ju som förr...det kommer tillbaka det där med slit och arbete. Jag vet inte precis vad jag skall säga.

CL: Vad var det som gjorde den svår menar du?

Klara: Jag tyckte den var svår att fatta men jag kanske var trött när jag läste den som vanligt.

CL: Vad är det som är svårt att fatta?

Klara: Jag vet inte vad jag skall säga.

(s 2)⁴⁰⁾

Klara menar att hon haft problem med texten. Hon har inte fått någon riktig kontakt med den under sin läsning hemma. Samtalet om texten fortsätter nu med särskilt aktivt deltagande från Pia, Rutger, Tord och Assar. Texten tolkas och deltagarna knyter an till egna erfarenheter (Rutger), till indirekta erfarenheter (Tord) och till tidigare lästa texter i cirkeln (Pia). Man citerar ur novellen, utvecklar en personlig läsning och bearbetar den med sitt eget språk (s 2-5). Den knutna respektive den öppna handens symbolik diskuteras och Tord sätter fingret på motsättningen mellan kapital och arbete. Deltagarna

plockar bit för bit fram det budskap som Adolfssons text rymmer. Under den här analyserande diskussionen är Klara tyst. Cirkelledaren återvänder till Klara med en fråga om hon tycker att tolkningen är rimlig och Klara svarar:

- Klara: Jo, jag tror det är bättre när man resonerar om det än när man sitter där och läser och läser det som en novell. Jag tycker att det fastnar inte så bra som när man pratar om det. Just de olika synpunkterna på det...
CL: Då öppnar det sig.
Klara: Då öppnar det sig bättre.

(s 5)

Samtalet gör att Klara menar sig förstå texten bättre och med en ökad förståelse följer också en ökad förmåga och lust att delta i det fortsatta samtalet. Det är Pia som drar in Klara i diskussionen. Hon gör det genom att förmoda att det finns en skillnad mellan de yngres och de äldres sätt att uppleva texten beroende på olikartade erfarenheter (s 5). Sedan påstår Pia:

- Pia: Ni har själva upplevt det där.
Klara: Ja, jag jobbade ju på en sådan gård, för jag såg ju hur arbetarna fick komma upp där och stå med mössan i handen den förste i varje månad och då satt frun därinne vid ett bord och hade varit och hämtat pengar på banken eller på posten. Så satt hon där och hade delat upp dom i olika högar till Pettersson och dom andra. Så kom dom en och en när arbetet var slut. Dom fick inte gå på arbetstiden inte utan när arbetet var slut på kvällen. Då fick dom komma upp till frun och hämta sina pengar. Så det är ju precis som det är här. Då fick dom ställa skorna på trappan och ta av sig och stå med mössan under armen och buga och tacka för dom där som dom hade arbetat för...

(s 6)

Klaras egna erfarenheter mobiliseras. Hon kan känna igen egna erfarenheter från sin tid som hembiträde, hon ser en likhet mellan morfars erfarenheter i texten och sina egna upplevelser. Hon har sett samma förnedring i verkligheten som den som morfar får utstå. Likheten mellan den värld texten beskriver och egna tidiga erfarenheter av lantarbetarnas villkor på ett storgods medför att Klara lättare kan leva sig in i den skildrade miljön och den problematik som återfinns där. Texten får en mening, den "öppnar" sig och blir använd för fortsatt tankeutbyte. Utan att alltför långt tolka Klaras

resonemang kan vidock se en tendens till att texten (och bearbetningen av den) blir den yttre anledningen till hennes tillbakablick på händelser i den egna erfarenhetsvärlden och att det på så sätt upprättas en förbindelse mellan den egna lilla historiens nu och då (s 6).

Klaras läsning av *Arbetets ära* bygger - då väl textsamtalet kommit igång och börjat verka ska jag kanske tillägga - på en inlevelse genom igenkänning av egna (liknande) erfarenheter. Klara fäller själv repliken "Man känner igen" i slutet av diskussionen om texten (s 8). Igenkänning är för henne, som för deltagarna i övrigt, en väg in i texterna och ett medel för tolkning och förståelse av cirkeltexterna. Vi ska se närmare på Klaras läsning av ytterligare några texter.

Hon nämner i intervjun att hon speciellt fäst sig vid Ragnerstams *Larsson*. "Det kommer ju igen mycket som när en annan var ung", förklarar hon (Int Klara 13/5, s 1). Längre fram i intervjun blir Klara utförligare och vi kan se att inlevelsen är en viktig faktor i hennes läsning:

Klara: Ja, det är precis som en annan har upplevt det när man var barn. När man själv var hemma och var sjuk och så där. Morsan fick gå uppe och slita.

Int: Är det det att man känner igen sig?

Klara: Ja, man känner igen sig själv mycket i dom texterna.

Int: Är det lätt då om man känner igen sig?

Klara: Ja, det är lättare att läsa det då. Jag läser och läser och tänker vad står det längre ner om det här? Det är lite spännande och då lägger man den inte ifrån sig.

(s 1)

I samma andetag jämför Klara sin läsning av *Larsson* med läsningen av *Nick Lindsay* och hon finner en väsentlig skillnad: "Den där Lindsay tyckte jag inte att jag fick något grepp om, jag fann ingen tråd till att läsa den" beroende på att "jag kände inte igen nånting av handlingen." (s 1) Helt annorlunda är det med *Larsson*:

Klara: Den där Larsson, scharlakansfebern, där funderade man på om någon i den familjen skulle bli sjuk, hur det blev då. Hur länge klarade DEN sig?

Int: Den är lätt att komma in i?

Klara: Det är klart på den tiden när barnförslamningen gick... den gick ju väldigt starkt i den här trakten 1938 och då var det ungefär som det här med scharlakansfebern.

Klara: Man gick ju bara och väntade på att man skulle få
(forts) barnförklaring och jag vet min brorsa fick barnför-
klaring och då gick jag och väntade hemma och då vet
jag att pappa sa en gång så här: "Nu är det bara du
Klara kvar." Det var precis som ett tryck på mig där:
du måste få den där sjukdomen och SÅ tyckte jag att
dom här barnen kände sig att nu måste jag bli sjuk
också. Det tyckte jag var så spännande.

(s 1-2)

Larsson är spännande för Klara och spänningen är utan tvekan en drivkraft i hennes läsning. Men upplevelsen av spänning förutsätter att hon kan leva sig in i fiktionen. Inlevelsen är i sin tur kopplad till den likhet Klara kan se mellan textens skildrade miljö och problematik å ena sidan och hennes egna upplevelser som barn å den andra. Barnens rädsla och väntan på den hotande sjukdomen, moderns slit och familjens umbäranden blir - trots de historiska skillnader som finns - en gemensam fond av erfarenheter i text och verklighet som gör det möjligt att koppla samman textens då (1880-talet) med Klaras eget då (1930-talet). Textens värld ger associationer till den egna uppväxten och de obehagliga barndomsupplevelserna förträngs inte utan väcks till liv. Läsningen, karakteriserad av inlevelse och igenkänning av likheter, bidrar till att Klara öppet talar om besvärliga erfarenheter i den egna barndomen.

Klara har upplevt läsningen av *Larsson* med särskild behållning.⁴¹⁾ Det vittnar också det förhållandet om, att hon fäst sig speciellt vid mor Ida som person, "det var den jag fastnade för" säger Klara i fortsättningen av intervjun (s 2).

Klara jämför sin läsupplevelse med TV-tittande, "då lever man ju med, man kan gråta om det är något som är väldigt ledsamt, man tänker sig in i...hur skulle jag reagera i den situationen hon var i?" (s 2) Här kan vi pröva att förklara en kanske något mera sammanfattad struktur på själva läsakten. Dels får vi räkna med igenkänning då Klara identifierar sig med Ida på grund av att hon är kvinna, dels finns den inlevelsen med i bilden, som ger fantasin spelrum och samtidigt en upplevelse av spänning. Det förefaller som om vi i Klaras läsning av vissa partier av *Larsson* har att göra med en kombination av direkt igenkänning och inlevelse i det lite ovana och spännande, som båda växelverkar och förstärker varandra i den konkreta läsakten. Är det en korrekt iakttagelse måste den i så fall preciseras på några punkter. Klaras sätt att läsa merparten av cirkeltexterna bygger på inlevelse i texterna där egna erfaren-

heter dras in i samtalen om dem. Möjlighet till identifikation gör en text lätt att läsa. Om en text har tydlig episkt framskridande kronologisk berättarstruktur underlättar det också hennes läsförståelse. Detta innebär att grunden i Klaras sätt att läsa är läsning som upplevelse. Så är fallet vid läsningen av *Larsson* liksom, som vi sett, vid läsningen av *Arbetets ära*. Den inlevelse i det främmande som sannolikt gäller för någon del av Klaras läsning av *Larsson* är emellertid inte av det slaget, att den åstadkommer en utvidgning av Klaras erfarenheter eller att den ger nya perspektiv på något problem. En sådan läsning tycks istället svara mot ett behov av spänning och flykt undan vardagens händelser. Klaras jämförelse med upplevelser av TV:s förmåga att skapa spänning och starka känslomässiga reaktioner skulle mycket väl kunna stödja en sådan tolkning.

Då Göran Palms *Flykten* diskuteras i Klaras grupp blir texten till en början centrum i deras samtal. Texten kommer till tals och gruppen går igenom den, gör textiakttagelser och kommentarer. Klara vill se *Flykten* i ett sammanhang och pekar på den tematiska förbindelsen som finns mellan texterna i cirkeln: "Ja, det här är ju som en röd tråd genom alla de här texterna som vi har läst...så är det väl det att dom vill fly från arbetet, om dom bara kunde det." (Gband gr 1 8/4, s 1) Man känner delvis igen egna upplevelser av t ex bristande arbetsglädje och flykt undan tiden (Rutger). Men för Tord handlar igenkänningen mer om den motsatta upplevelsen: en önskan om att tiden måtte stå still (s 1f).

Det är emellertid textens metaforik och särskilt uttrycket "framtidsslykter" som sätter fart på tankar och diskussion i gruppen. Upplevelsen av olika "framtidsslykter" bekräftas och det nya begreppet ger deltagarna associationer till egna och andras erfarenheter. Längtan efter semestertid är den stora "framtidsslyktan" i arbetslivet menar Rutger och Tord instämmer: "Det är det som håller dom uppe, dom som har det tråkiga arbetet. Det är det som hägrar hela tiden." (s 4) För Klara är det nästan tvärtom. Hon kan snarare längta till jobbet, men "det är ju för att jag tycker om det jobbet och alltid har gjort så." (s 4) "Framtidsslykter" kan behövas i andra livssammanhang än på arbetet anser Klara och ser, kan man säga, en strukturell likhet mellan familjeliv och arbetsliv då det gäller behovet av att smålängta efter framtiden och att koppla av från nuets tristess (s 4-5).

Därefter löper samtalet vidare med exempel på egna framtidslyktor (s 5-9). Man lämnar texten mer och mer och hämtar material ur de egna livserfarenheterna. Samtidigt byggs metaforiken ut och begreppet "framtidslykta" blir ett redskap som driver samtalet framåt, gräver fram de egna erfarenheterna och hjälper till att ordna och sortera bland dem. Klara är mycket aktiv och ger exempel på hur olika "framtidslyktorna" är under olika skeden av en människas liv. Slutligen sammanfattar hon gruppens samtal:

Klara: Rutger är pensionär och jag är medelålders och dom är ungdomar så vi måste ha lite olika framtidslyktor... för vi har ju våra lyktor bakom oss egentligen. Det kan man ju nästan säga till en stor del. Det dom här ungdomarna håller på att bygga upp det har ju vi förverkat, det som vi såg fram mot när vi var i 25-30 årsåldern. Nu måste vi skaffa oss nya lyktor. Dom andra börjar brinna ut.

(s 8)

Uttrycket "framtidslykta" fungerar inte bara som ett samlande begrepp för företeelser som man känner igen och kan bekräfta. Begreppet blir produktivt för Klara. Hon bygger, som vi ser, ut själva bildspråket och gör personligt bruk av det. Det lockar till associationer åt olika håll, till jämförelser och ett visst strukturellt likhetsseende. Det förefaller alltså som om Klara läst Palms *Flykten* med behållning och intresse. En sådan slutsats bekräftas också av Klaras omdömen om texten i intervjun. Hon nämner t ex *Flykten* som en av de texter som det gick "lätt att komma in i" (Int Klara 13/5, s 1) och i slutet av intervjun menar hon att "särskilt den här *Larsson* och likadant *Flykten* från... det här...Göran Palm, dom bägge" är texter som givit henne smak för mera läsning (s 9).

Göran Palms *Från fritidskrav till arbetskrav* uppfattar Klara som en "bra" text därför att "det är mycket som man själv är med om i och med att man är fackligt intresserad och likadant politiskt intresserad. Sådant kommer det ju fram mycket." (Int Klara 13/5, s 3) Palm diskuterar i sin text frågor som Klara själv har erfarenhet av från sin politiska praktik och från sitt arbete i facket. Det är frågor som Klara känner igen. Palm reser också en rad arbetskrav som redan ventilerats i samband med diskussioner om deltagarnas egna arbetsliv. Detta sker framförallt i de självbiografiska berättelserna som inleder cirkelarbetet, men aktualiseras dessutom fort-löpande i textsamtalen. På så sätt finns en rad av de problem och

resonemang som Palm tar upp i viss mån redan förankrade i cirkeln, dvs i några av deltagarnas egna arbetsliv. Problemen blir möjliga att känna igen i Palms gestaltning. Mera tveksamt är det, av intervjusamtalet att döma, om läsningen av *Från fritidskrav till arbetskrav* för Klara inneburit en vidgning mot att se arbetserfarenheter i ett vidare strukturellt sammanhang. Det finns knappast några tecken som tyder på att Klara ser erfarenheter i ett slående nytt perspektiv.

Men alldeles klart har texten engagerat Klara, den har använts av henne. Det framgår av samtalen om *Från fritidskrav till arbetskrav* (Hband 8/4, s 1-7 och Hband 15/4, s 1-11). Vi vet att i bearbetningen av den här texten seglar ett problemkomplex upp som sedan stannar kvar som det centrala problemet i det fortsatta cirkeljobbet. Det är frågan om vad "frihet i arbetet" är. Det är samtidigt det första av de 16 arbetskrav som Palm räknar upp i en lista över arbets- och livsvärden, som, menar Palm, utgår från grundläggande behov hos varje arbetande människa. Textsamtalet griper också fatt i denna kravlista, som man diskuterar utifrån två frågor: Vad innebär dessa krav? och Har vi dessa värden i våra egna jobb? Frågorna leder till täta direkta erfarenhetsanknytningar och utöver Gunnar är det särskilt Klara som är aktiv och ger exempel på hur de olika kraven är uppfyllda eller förbisedda i hennes eget arbete (Hband 8/4, s 3-4 och Hband 15/4, s 1, 5f). Palms framställning har helt enkelt fungerat som en checklista för Klara. Hon har med den snabbkontrollerat det egna arbetets karaktär och funnit att en hel rad av de kvalitativa värden som Palm tar upp har hon möjlighet att uppleva i sitt arbete.

Arbetskraven eller livsvärdena - och särskilt frågan om frihet i arbetet som fixerats i cirkeln efter läsningen av *Från fritidskrav till arbetskrav* - är den kunskapskontext som det fortsatta textarbetet kommer att röra sig inom. Det betyder bl a att då *Sin egen eller slav* och *Superfosfat* läses finns det hos deltagarna en tematisk beredskap eller förväntning, som underlättar arbetet med texterna såväl i de båda grupperna som i helgruppen. Man har lätt att samtala om dem, att dra fram innehållet i dem, söka förklaringar och delvis också knyta egna erfarenheter till de frågor som diskuteras.⁴²⁾ Temat känns alltså igen och att flera av deltagarna har haft uppe egna liknande erfarenheter av arbetslivets problem i tidigare samtal bidrar förstås också till att man rör sig lättare i texterna.

Arbetet med *Sin egen eller slav* visar att Klara (och deltagarna

i gemen) är på väg att utveckla en förmåga att hantera, tolka och använda en text. Dess centrala problematik letar man fram och bearbetar i samtalen. Man ser egna erfarenheter och problem i relation till Pelles och frågan om frihet i arbete blir belyst på ett perspektivrikt och ibland historiskt relevant sätt, om vi med historien då avser den egna, individuella livshistorien - den lilla historien (Gband gr 1 22/4, s 1-4 och Hband 22/4, s 1-7).

Samma förmåga till textanalytiskt arbete visar Klara och hennes grupp då de behandlar *Superfosfat* (Gband gr 1 22/4, s 6-8). Man tar fram handling, figurer och det centrala budskapet om gemenskap, stolthet och omisskännlig arbetsglädje trots allt. I intervjun säger Klara att "*Superfosfat*, den tyckte jag om, den var lättare. Det var sånt som en annan är van vid att läsa. Ja, mer som i romaner om man säger så." (Int Klara 13/5, s 1) Den episka berättarstrukturen och en lugnt framskridande handling gör Källbergs novell lätt att läsa för Klara. Hon har dessutom upplevt den som underhållande och rolig att läsa. Hon nämner särskilt "Grundkvarten, han var en rolig prick." (s 8)

Jag kan nu avslutningsvis sammanfatta Klaras deltagande i cirkeln. Farhågan att ovana vidskönlitterär läsning skulle utgöra ett stort hinder för Klaras läsning och användning av texterna i cirkeln har inte besannats. Visserligen finns till en början - hos henne liksom hos cirkelns andra deltagare - en viss osäkerhet på syftet med cirkeln och textläsningen (Int Klara 13/5, s 5). Den osäkerheten försvinner och Klara menar att "det lossnade mer och mer när vi pratade." (s 5) Jag har redan konstaterat att en rad samverkande faktorer gör att textarbetet i cirkeln går lättare och bättre ju längre cirkeln pågår: samtal om det lästa, en sammanhållen tematisk linje som ger sammanhang mellan texterna och en allt mer strukturerad kunskapskontext för texter och diskussioner att arbeta i är några sådana faktorer.⁴³⁾

Klara är i sin utvärdering av cirkeln mycket positiv. Hon menar t ex att hon skulle gått på cirkeln även om den varit förlagd på kvällstid och inte som nu på betald arbetstid (Int, s 4). Hon tycker att texterna och framför allt diskussionerna kring dem varit värdefulla för att belysa frågan om arbetets glädje och mening: "diskussionerna som vi haft, det tycker jag nog är det bästa...att vi kommer ihop en massa då." (s 4) En mera allmän bedömning av cirkelarbetet gör Klara lite senare i intervjun:

Klara: Men visst är det bättre att sitta så här, än att man får en studiebok. Den stirrar man sig blind på. Så läser man ett kapitel hemma och sen läser vi igenom det när vi kommer till cirkeln och så fortsätter man. Så jag tycker att det här är att rekommendera, det tycker jag.

Int: Tycker du att jobbet i den här cirkeln, att det hela tiden varit lika intressant eller har det inte det?

Klara: Ja, först var det väl mer spännande /- - -/ när vi inte hade NAGOT när vi skulle gå hit, utan bara satt och tittade på varandra: jasså, det är du som ska vara här och så där. Men jag tycker det har varit intressant.

Int: Du kan inte se någon...

Klara: Nej, det tycker jag inte. Det har hänt något och lite olika varje gång. Och det här med grupper att vi har fått gå ihop och prata...jag tycker det har varit jättebra.

(s 5)

Klara har också försökt intressera sina arbetskamrater för cirkeln och de frågor som diskuterats där:

Klara: Jag tycker det har varit väldigt fint. Jag rekommenderar den här cirkeln, om det skulle bli någon mer gång för arbetskompisarna på jobbet för där är ett par flickor som är väldigt intresserade.

(Gint gr 1 13/5, s 1)

Ytterligare en anledning till att Klara försökt intressera sina arbetskamrater för cirkeln tycks vara att de egna erfarenheterna haft en viktig funktion i arbetet. De har inte utgränsats utan tagits vara på och "vi skall ha pensionärer medsom kan tala om hur det har varit förut. Det är ju så när vi är i olika åldrar, olika yrken, olika grupper." (Klara i Gint, s 1) Klara fortsätter tankegången i intervjun:

Klara: Jag tycker att man skall göra så här, och det har jag diskuterat med mina arbetskamrater på dagis. För där får man ju höra, skall du gå på kurs nu igen, vad läser du för något? Jag säger, att vi läser, men det är inte läsningen det går ut på så mycket utan det är vi egentligen som är materialet. Det är ju så det skall vara. Så har jag förklarat för flickorna, för dom säger, att det skulle vara intressant, det LATER intressant, när jag har diskuterat med dom.

(s 5)

Betydligt svårare är det att påstå något mera definitivt om Klaras sätt att läsa. Någon utveckling i hennes läsning är knappast möjlig att se. Men det tycks vara så, att Klaras sätt att läsa kännetecknas av läsning som upplevelse. Inlevelsen är grunden i hennes läsning. Ofta förefaller den att stanna i spegling av egna erfarenheter i texten. Men Klara är också den som flitigt associerar till andras erfarenheter, som hon drar in i samtalen för att belysa frågeställningar. Det är faderns och makens erfarenheter från deras arbetsliv som förs in i samtalen som jämförelsematerial. I arbetet med de egna erfarenheterna, med texternas förmedlade och med andras indirekta finns fröet till och en väg mot ett annat sätt att läsa. Läsning som erfarenhet med ett textarbete som fungerar som erfarenhetsutvidgning är en utveckling som man väl inte mer än ytterst sporadiskt kan skymta hos Klara.

Det viktigaste resultatet i Klaras fall är att cirkelarbetet och textläsningen haft en viss läsfrämjande effekt. Hon har fått impulser till att läsa mer av de författare hon läst i cirkeln. Klara deklarerar t ex i intervjun att "jag tycker det är väldigt bra texter så jag funderar på att låna dom böckerna när jag en gång får tid att läsa." (s 6) Ännu, menar hon, har "jag inte tid att sätta mig ner" med en bok, men "jag har talat med min karl, att antingen skulle vi låna dom eller köpa dom." (s 8) Hur det blir med det vet vi inte. Men att lusten finns kan vi se. Just nu är det tid som saknas för Klara.

4 NÅGOT OM ERFARENHET OCH LÄSNING

I vilken utsträckning knyter cirkeldeltagarna an till egna erfarenheter i sin läsning och textbearbetning? En diskussion av frågan tas i sin helhet och i en jämförelse med KOMVUX-klassen upp i följande kapitel. Här vill jag nöja mig med att pröva graden av erfarenhetsanknytning och dess betydelse för utvecklingen av litteraturläsningen utifrån några iakttagelser av tre cirkeldeltagare. De har alla tre på grund av olika åldershandikapp speciella besvär att tillgodogöra sig cirkelarbetet.

Det som är slående i cirkelarbetet i jämförelse med erfarenhetspedagogiska försök i skolan är att det går lättare för deltagarna att dra in egna erfarenheter i arbetet. I skolsammanhang är utgränsning

av egna erfarenheter vanlig.⁴⁴⁾ Många elever har lärt sig att skilja på skolstoff och egna erfarenheter. Erfarenheterna hör fritiden till och de behandlar man hemma, inte i skolan. Det finns förmodligen en institutionell förklaring till denna skillnad mellan cirkel och skola.⁴⁵⁾ Cirkeln bygger på frivilligt deltagande. Den är utannonserad som en cirkel om arbetslivserfarenheter, inte som svenska eller litteraturläsning. Samtidigt är det så att målsättningen för cirkelarbetet är densamma som för försöket i skolan. Det går alltså lättare att direkt anknyta till erfarenheter i cirkeln. Vi kan också se att anknytning till egna erfarenheter har betydelse för utvecklingen av läsning av skönlitteratur på olika sätt. Därför kan cirkelarbetet tjäna som modell för hur man kan arbeta med skönlitteratur även i skolsammanhang. Kanske någon invänder att cirkeln gäller vuxna utanför skolan.

Ja, den sociala ramen för läsningen inverkar på möjligheten att anknyta till egna erfarenheter. Men det grundläggande förhållandet att anknytning till erfarenheter underlättar en utveckling av läsningen gäller även för skolan. Men problemet att dra in erfarenheter i skolan är större på grund av olika hinder och blockeringar. Och är det någon som tror att förbindelsen mellan erfarenhet och text i en personlig läsning skulle vara mindre nödvändig att upprätthålla då det gäller barn och ungdom än då det gäller vuxna?

Är då arbete inte något som deltagarna anser sig redan veta tillräckligt om, något som de redan kan? Nej, säger Tord och Klara i gruppintervjun. Man har egna erfarenheter, men man har inte tänkt så mycket på dem (Gint gr 1 13/5, s 2). Jobbet blir slentrian och man tänker inte så mycket på det, då man är mitt inne i det, som när man sitter här och diskuterar (s 2). Samtalen i cirkeln har "satt hjärnan i rörelse på oss", menar Assar (Gint gr 2 13/5, s 3f). Vi har diskuterat saker och ting som vi inte tänkt på tidigare, fortsätter han (s 3f).

Att samtala om texterna och utbyta erfarenheter i anslutning till dem värdesätts högt av deltagarna:

Pia: Ja, det är som jag sa förut, att det är det som är så fantastiskt att höra vad andra tycker om samma text, för man märker ju det att man har faktiskt inte snappat upp samma grejor eller tänkt på. Det har vi också ibland för den delen men det ger liksom en större dimension. Man får mer ut av en text, om man diskuterar den med andra.

(Int Pia 13/5, s 7)

Pia: Men det som ger så mycket det är ju det att vi diskuterar texterna. Texten ger ju mångdubbelt i och med att det kommer fram så många olika synpunkter, som jag inte har reflekterat över när jag läste det. Och visst har vi LÄRT oss massor. Det tycker jag.

(Gint gr 1 13/5, s 3)

Så säger Pia och hennes utvärdering är representativ för samtliga deltagares inställning till sättet att bearbeta texter.⁴⁶⁾ Samtalen i cirkeln har varit givande på följande sätt: De har lett till en vidgad syn (Pia och Tord), bidragit till att sätta igång egna tankar (Rutger och Assar), gjort att man förstått texterna bättre (Rutger, Bror, Assar och Ester). Assar och Bror betonar speciellt att de lärt sig nya saker om de yngre deltagarnas arbetslivserfarenheter. Rutger, Gunnar och Assar menar att samtal om texter är bättre än att bara läsa för sig själv hemma. Tord, Klara och Rutger har fört samtalen i cirkeln vidare till vänner och arbetskamrater och försökt väcka intresse för både cirkeln och de frågor som diskuterats. I några fall har cirkelarbetet också verkat på ett läsfrämjande sätt så att deltagarna läst mer av de författare som ingår i cirkelarbetet.⁴⁷⁾

Vi har sett att möjligheten att känna igen egna eller andras erfarenheter i en text underlättar läsförståelsen på ett dubbelt sätt. Igenkänning kan å ena sidan leda till en viss självbekräftelse och fungera selektivt i förhållande till texten. Men igenkänning är å andra sidan en förutsättning för att en läsare kan få ut en mening ur texten och med hjälp av igenkänning och jämförelse med egna erfarenheter i ett samtal kan förståelsen utvecklas mot en större helhet. Utifrån denna synpunkt är det intressant att dröja en aning vid tre av deltagarna som har speciella svårigheter att tillgodogöra sig cirkelarbetet. Det gäller pensionärerna Assar, Agnes och Ester.

Assar har svårigheter med hörsel och syn. Han har fel på ögonen och det har därför varit svårt för honom att läsa. Men jag har läst ändå, säger han (Int 13/5, s 7). Assar har sett fram emot onsdagarna och cirkelmötena och han menar att samtalen i cirkeln underlättat hans läsning (s 6). Assar har svårt för att gå in på texterna i den avslutande intervjun, vilket kan hänga samman med hans lässvårigheter. Men han har ändå fäst sig speciellt vid några av texterna. Det gäller *Arbetets ära, Sin egen eller slav, Från fritidskrav till arbetskrav* och *Jobb*. Assar har en käpphäst i samtalet. Han är för ett kooperativt ägande. Han är mycket intresserad av ägandeförhållanden och då han talar om de texter han fäst sig vid är det utifrån

detta problem (s 1ff). Det är tydligt att han har haft hjälp av ägandefrågan för att få ut en mening ur texterna. Man kan tala om en tematisk förankring vid läsningen. Assar har också speciellt fäst sig vid en person i texterna. Det är morfar i *Arbetets ära*. Assar menar att han genom honom känner igen verkligheten. Han har varit med om liknande saker själv (s 2f). Man kan säga att Assar exemplifierar två saker. En förankrad tematisk förväntning och möjligheten till identifikation underlättar förståelsen av texterna och gör att Assar trots fysiska lässvårigheter inte upplever ett läsmotstånd.

Agnes och Ester lider av en annan ålderskrämpa. De har båda svårt att minnas. Det gäller speciellt Agnes som är mycket dämpad i samtalen och sällan yttrar sig:

Agnes: Ja, ser du jag kommer inte ihåg, jag måste erkänna att jag är så glömsk. Jag är så glömsk så när jag vänder mig om så kommer jag inte ihåg det! Jag kan inte komma ihåg det jag läst. Under tiden jag läser så kan jag diskutera men sen går det ifrån mig. Mitt socker och min kärlekskramp och...
Jag lägger inte så där på minnet.

(- - -)

Agnes: Ja, jag har mycket svårt med kom-i-håg. Jag kan läsa det och sen när jag har läst det med detsamma, då kan jag ta mig en tankeställare att så var det nog, men sen går detta ifrån mig. Jag tänker inte mer på det.

Int: Är det därför att du inte minns?

Agnes: Ja, jag minns inte. Du vet när man blir 66 så blir minnet avtrubbat (skratt).

(Int Agnes 13/5, s 1f)

Dessutom har Agnes ingen som helst vana vid att läsa skönlitteratur (Int, s 1). Hon har mycket svårt att tala om texterna och sin läsning under intervjun. Det är mycket påtagligt att hon kämpar med sin glömska:

Int: Vi har läst två texter av Göran Palm, den ena var *Flykten* och den andra ...

Agnes: Ja, den har jag läst.

Int: Vad tyckte du om den *Flykten*?

Agnes: Ja, ser du jag måste säga att jag läser den och sen kommer jag inte ihåg det.

Int: Just den, det var den som handlade lite grand om...

Agnes: Om klockan...(P)

Int: Om klockan, vad var det som var intressant med...

Agnes: Jag måste säga jag kommer inte ihåg det. Arbetstider är på olika nivåer.
 Int: Du kommer ihåg att det var den texten som berättade om de här framtidslyktorna. Man tände lyktor när man började arbetet på morgonen. Så tände man den första lilla lyktan det var när frukostrasten skulle komma och sedan tände man nästa lykta. Det var middagsrasten och så tände man en när arbetsdagen skulle vara slut. Kommer du ihåg att vi pratade rätt mycket om det? Man FLYR från arbetet.
 Agnes: Det kan jag inte minnas. Det kan jag inte prata om nu.

(s 4)

Göran Palms texter kan alltså Agnes t ex inte alls tala om. Den text som Agnes har lättast att tala om är *Larsson*:

Int: Finns det någon text Agnes som vi har läst som du har speciellt fäst dig vid?
 Agnes: Ja, det är klart, jag har väl fäst mig för...ja *Larsson* t ex och det skrev jag ju ner. Annars får jag väl säga, att jag kommer nog inte ihåg allting sånt där ser du.
 Int: Men när du tänker på just den här *Larsson*, Ragnerstams *Larsson*, varför fäste du dig vid den?
 Agnes: Ja, jag har svårt att uttrycka mig. (P)
 Int: Du kan väl fundera, vad var det som gjorde att du fastnade för den texten? (P)
 Agnes: Ja, dom hade väl inga arbetslöshetskassor och inga sjukkassor. Dom hade väl ingenting sådant där och så var det väl det att dom fick sjukdom och arbetslöshet och fattigdom. Ja, det var likadant som jag hade upplevt under min barndom.
 Int: Du kände igen det?
 Agnes: Jag kände igen precis *Larsson* här som det hade varit jag eller min far liksom om jag säger så.
 Int: Du menar att det *Larsson* upplevde med sjukdom och fattigdom, det var sånt som du själv hade varit med om.
 Agnes: Ja, jag kände igen det så väl. För min far var, sjuk var han inte, men mamma var, men han var arbetslös och fick springa och be och stå i kö. Han hade 2:50 metern när dom högg ved och så hade dom skare och gå på och så gick dom igenom. Och så var det svält, det hade ju vi. Vi var ju 12 ungar. Det var ju svält. Vi fick ju äta sill och potatis och lingon och potatis.

(s 1)

Agnes känner alltså igen sin egen barndom och sin egen far i skildringen. Det är möjligheten att knyta en text direkt till egna erfarenheter som gör att Agnes får behållning av läsningen. Igenkänningen gör att hon kan hålla fast *Larsson*, eftersom hon har lättare för att tränga in i och komma ihåg egna erfarenheter än sådant som hon läst. Agnes har ett direkt krav på de texter hon vill läsa. För

att hon ska förstå dem måste de handla om något som hon själv har erfarenhet av, om något som hon kan känna igen (s 3). Agnes har blivit intresserad av Ragnerstams roman och beslutat sig för att läsa den (s 12).⁴⁸⁾

Ester har också svårigheter med att hålla fast det hon läser, men inte i så hög grad som Agnes. Glömskan hänger samman med åldern, menar hon (Int Ester 13/5, s 3). Men hon har som Agnes lättare att komma ihåg det hon själv erfarit än det hon läst (s 3). Detta gör att hon haft lättare för att hävda sig i samtalen, då de handlat om deltagarnas erfarenheter än då de handlat mer direkt om texterna. Men samtalen har också hjälpt henne att förstå texterna, menar hon (s 4). Och precis som Agnes har hon haft ett stöd av egna erfarenheter då hon läst texterna. Även Ester talar mest om *Larsson*. När man läser den texten kan man nästan känna med dem, hur de har haft det, säger hon (s 1f). Ester redovisar själv liknande erfarenheter och det är tydligt att även hon fått ut en mening ur texten genom igenkänning. Draget av läsning som upplevelse som stannar i en spegling av egna erfarenheter i texten är i hennes fall klart. Ester har också en benägenhet att knyta texter till episoder snarare än till sammanhang. Det gäller t ex *Skånskan*.⁴⁹⁾

I samtliga dessa tre fall med speciella svårigheter kan jag alltså se att möjligheten till igenkänning av erfarenheter underlättar läsförståelsen och att igenkänning varit en förutsättning för en delaktighet i bearbetningen av texterna i cirkeln.

5 STYRNING ELLER SJÄLVSTÄNDIGHET

Litteraturläsning är inte någon autonom företeelse. Den kan inte vara det bl a av det skälet att läsningen alltid sker i ett socialt sammanhang. Läsning är social till sin karaktär och hur läsning fungerar och kan fungera beror bl a på i vilken situation läsningen sker.

De exempel som är hämtade från *Litteratur och social förståelse* har relativt eftertryckligt visat att och hur läsförståelse och sätt att läsa utvecklas i ett växelverkande samspel med kunskapsprocessens och institutionens funktioner. Vi har kunnat se att litteraturläsning i skolan som personligt förankrad och självständig läroprocess är hotad av institutionella faktorer som lätt kan göra läsningen

instrumentell. Då upphör eleverna med personliga ställningstaganden, deras personliga reaktioner på texterna stannar av och ventilerna till de egna erfarenheterna stängs. Läsningen blir selektiv och den personliga erfarenhetsanknytningen försvinner, texterna reduceras liksom själva läsprocessen. Inför dessa uttryck för institutionalisering av läsningen tenderar läraren att styra alltmer. På så sätt påverkar olika faktorer varandra och det utvecklas en aktivitet som kan liknas vid en ond cirkel. Styrning eller självständighet är ett centralt pedagogiskt dilemma, som inte kan lösas på något enkelt sätt. Eleverna lär sig att reproducera den tolkning som läraren vill ha fram och därmed riskerar de att förtränga sitt självständiga tänkande och anpassar sig till institutionella förväntningar. I det institutionella samtalet i skolan skapas ett styrningsproblem som verkar vara svårt att undvika.⁵⁰⁾ Eleverna upplever en osäkerhet om vad som förväntas av dem för att de ska få en positiv evaluering av läraren. Detta gör att samtalet liknar en gissningslek, där eleverna sitter och tänker på vad läraren vill ha fram. Självständigheten förträngs till förmån för reproduktion av resonemang och eleverna blir återhållsamma med att dra in egna erfarenheter.⁵¹⁾ Även om detta inte behöver vara ett totalt dominant mönster har jag i tidigare analyser konstaterat sådana tendenser. I tidigare analyser har jag också sett att en läsares/elevs behov av legitimationshjälp för egna livserfarenheter ökar benägenheten att uppleva styrning och falla in i en instrumentell hållning som också berör själva sättet att läsa. Benägenheten att leva sig in i skildrade personers erfarenheter och konflikter blir mindre och beredskapen att utveckla tolkningar av texten i dess helhet blir därmed också mindre. Å andra sidan innebär en principiell öppenhet mot att se sociala problem i omvärlden en större beredskap att tolka texter, leva sig in i dem och sätta in dem i ett större sammanhang.⁵²⁾

Detta gäller alltså läsning i skolan. Hur förhåller det sig då med detta styrningsproblem i en fri studiecirkel, där cirkelledaren slipper bedöma deltagarna för att sätta betyg och där resultatet för deltagarna inte har samma betydelse som skolprestationer i kampen för en framtida yrkeskvalificering. Präglas cirkelsamtalen av cirkelledarens styrning eller kan deltagarna utveckla självständiga resonemang? Försöker de anpassa sig till det resonemang som de tror cirkelledaren vill ha?

I cirkelns samtal kan man inte se några synbara tecken på en

instrumentell anpassning. Deltagarna drar som vi sett in egna erfarenheter i rikt mått i samtalen. Avskärmning och tvekan inför möjligheten att undersöka konflikter och problem i arbetslivserfarenheterna präglar inte diskussionerna i cirkeln. I början kan man dock märka en viss osäkerhet om vad arbetet ska gå ut på. Vi har sett hur en sådan osäkerhet präglar de första gruppsamtalen om texter. I grupp 2 är deltagarna osäkra på vad som förväntas av dem, om de behandlat texterna "rätt". Den osäkerheten gör att gruppen tenderar att smita ut ur texterna och uppehålla sig kring verkligheten utanför dem (Gband gr 2 25/3). I grupp 1 leder samma osäkerhet till att deltagarna trasslar in sig i texterna (Gband gr 1 25/3). Men vi har också sett att en balans mellan anknytning till egna erfarenheter och textanalys utvecklats under cirkelns gång.

I slutintervjuerna försökte vi pejla deltagarnas egna upplevelser av styrning och självständighet:

Int: Vilken roll tycker du att Bengt som cirkelledare har haft?

Bror: Han har varit bra för han har låtit oss diskutera och framföra våra synpunkter och allting. Han har aldrig avbrutit någon som kanske har villat ut lite för mycket eller så där. Jag tycker att han har varit bra, för han har inte spelat någon dominerande roll, som vissa cirkelledare gör, för det har jag själv upplevt, att det finns cirkelledare som bara vill prata och dom som skall gå i cirkeln dom får vara tysta. Det finns, men det får jag lov att högakta Bengt för, att han har varit perfekt i det fallet, när det gäller cirkelledare, för att jag har jobbat så mycket inom det gebitet, så att det vet jag hur dom har varit och du vet att en cirkels genomförande det hänger helt och hållet på hur cirkelledaren uppträder.

Int: Skiljer detta cirkeljobbet sig från andra cirklar som du har varit med om?

Bror: Ja, det gör det såtillvida, att här har vi ALLA diskuterat. Men i de fackliga cirklarna, till 99 fall på hundra, så är det bara ETT FATAL som vill deltaga i diskussionerna och resten sitter bara och tiger.

Int: Har du varit med i någon annan cirkel där ni har läst skönlitteratur?

Bror: Nej, det har jag inte. Det här är den första och det är väl ingen av oss som har gjort det, tror jag. Men vi har bara fått positiv erfarenhet av det. Den saken är klar.

Int: Har ni aldrig när ni har suttit och diskuterat i grupp eller så, varit bundna av att ni har suttit och tänkt på, eller du har suttit och tänkt, vad vill cirkelledaren att vi skall komma fram till, så att det har styrt dina tankar på något vis?

Bror: Nej, det vill jag inte påstå. Sen vet du när vi har diskuterat igenom det så här, så har han gått fram till tavlan och så har vi diskuterat. Ja, vad har vi kommit fram till? Ja vi har kommit fram till det och vi har kommit fram till, om vi tänker Lindsay, självförverkligande, hantverkstradition och industrialisering av allt möjligt och sen undan för undan så arbetade vi fram...det kom fram till det att, ja, då skulle vi hitta på nånting, när vi hade diskuterat igenom det, skall vi göra t ex en utställning, som visar allt vi håller på med här och ta fram motiv och alltihopa och komponera alltihopa? Undan för undan så klarnade det helt och hållet hur vi skulle ha det. Jag får väl lov att säga det att jag är fullt nöjd med det.

Int: Men det är Bengt som har valt texterna, har det inte varit något problem att ni inte själv har...

Bror: Nej, det har inte varit något problem, det har det inte, för i och med det att han har valt texterna, så har han ju visat åt vilken linje han ville gå.

Int: Men har inte det varit styrande kanske?

Bror: Nej, det tycker jag inte. Vi har haft fritt val att antingen acceptera skrivelsen eller så, om vi har haft invändningar mot den. En del har väl haft det, mot en del skrivelser, formuleringar och så, men annars jämsöver har det varit bra. Det har inte varit någon styrning alls. Jag kan väl säga det att han har inte direkt styrt på något vis, så att han har inlett oss på vissa banor. Det har han inte gjort, utan vi har valt våra egna linjer.

Int: Ni har fått utveckla självständigt tänkande?

Bror: Ja, det har vi gjort.

(Int Bror 13/5, s 6f)

Vi har valt våra egna linjer, säger Bror. Hans utvärdering är mycket positiv och han avfärdar alla spekulationer om att cirkeldeltagarna inte arbetat och tänkt på ett självständigt sätt. Låt oss också se vad Tord svarar på samma fråga:

Int: Vilken roll tycker du Bengt som cirkelledare har spelat?

Tord: Ja, han har ju fungerat som han skulle i stort sett, att det var vi som skötte det hela, om man säger. Det är vi som har pratat. Men han kanske inte så att han har styrt oss, det har han inte gjort, det tycker jag inte. Han har kanske lett in på vissa tankebanor och ställt någon fråga så där, om dom har berättat hur det var på ens arbete och så där och varför är det så. Det har han gjort. Han har tvingat en till att tänka efter.

Int: Textvalet har inte det varit styrande. Han har valt texterna till er?

Tord: Ja, det är klart. Visserligen har han väl gjort det. Han måste ju liksom... Det är ju hans jobb liksom, när måste ju, men jag tror inte att det är, det är klart man kan ju liksom styra, men det är vi själva som pratar.

Int: Det är ni själva som tänker?

Tord: Ja, det är vi själva som tänker. Vi läser ju bara det här och sen har vi vår egen uppfattning.

(Int Tord 13/5, s 6f)

Även Tord betonar alltså att deltagarna fått tillfälle att utveckla egna tankar och att de arbetat självständigt. Tord kommer in på det faktum att cirkelledaren ibland lett in deltagarna på vissa tankenbanor genom frågor. Men han uppfattar inte detta som styrning utan som ett sätt att få igång deltagarnas egna resonemang. Gunnar och Rutger har uppfattat cirkelledarens frågande på samma sätt som Tord.⁵³⁾ Frågorna har lockat fram egna tankar, säger Rutger (Int Rutger, s 5f). Samtliga deltagare avfärdar precis som Bror och Tord antagandet om att de inte tänkt självständigt och inte haft egna uppfattningar om texterna.⁵⁴⁾ Samma svar kommer fram i de två gruppintervjuerna.⁵⁵⁾

En del av deltagarna har i likhet med Bror erfarenhet även av andra cirkelar, t ex i fackets regi. Precis som Bror jämför de cirkeln om arbetslivet med sina tidigare cirkelerfarenheter. Det är inte samma typ av cirkel som när man får en bok och sitter där rakt upp och ner och läser, säger Klara (Int Klara 13/5, s 1). Klara menar att den här cirkeln varit bättre än cirkelar där man har en bok och får gå fram genom den ett kapitel i sänder (Int Klara 13/5, s 3). Samma uppfattning har Gunnar, Ester och Rutger.⁵⁶⁾ Ester menar att den här typen av cirkel är helt ny för henne. Hon är van vid en fast kursplan, där det är bestämt på förhand vad deltagarna ska lära sig (Int Ester 13/5, s 5). Och så här jämför Rutger med sina tidigare cirkelerfarenheter:

Rutger: Jag tror alla gånger, du hörde här, att han snackade om dom fackliga ledarna och det har jag också gjort och sagt till en hel del av dom, att en sådan cirkel skulle ni gå i. Då får ni lära er något av hur det verkligen fungerar i arbetslivet och komma fram till en diskussion. Som jag sa förut, det blev ju aldrig så i en vanlig cirkel. Där skall man ju läsa sida upp och sida ner och sida upp och sida ner i det oändliga. Det blir aldrig detsamma som när man sitter så här och diskuterar och läser litet grand.

Int: Du har erfarenhet av cirkelar?

Rutger: Ja.

Int: Den här är annorlunda?

Rutger: Ja, den är verkligen annorlunda än dom jag har varit med i förut. Så jag tycker att för min personliga del så tycker den är jättebra.

(Int Rutger 13/5, s 4)

Den främsta anledningen till deltagarnas positiva utvärderingar av cirkeln är som vi sett spelrummet för de personliga synpunkterna i cirkeln. I jämförelse med andra cirkelar är det något nytt för en del. Enligt deltagarnas egen uppfattning har alltså cirkelarbetet präglats av självständighet.

Men frågan är vilka slutsatser man kan dra av deltagarnas svar i intervjuerna. Det som styrker hypotesen om självständighet är självfallet att samtliga deltagare oberoende av varandra i de enskilda intervjuerna ger samma svar och att samma uppfattning redovisas även i gruppintervjuerna. Tord och Bror redovisar sin uppfattning i svar på en öppen och allmän fråga om cirkelledarens roll och sedan bekräftas deras uppfattning genom några svar på mera direkt hypotesprövande uppföljningsfrågor. I deras fall är det inte cirkelledaren som intervjuar. Det gör slutsatsen relativt säker i deras fall. Men låt oss titta på hur Klara svarar i intervjun:

Int: Nu skall jag fråga några sådana här tokiga frågor som handlar om mig själv. Vilken roll tycker du att jag har spelat i den här cirkeln?

Klara: Ja, jag vet inte. Jag tycker inte precis att du har spelat rollen av ledartyp eller så utan du har varit vid sidan av oss och hållit ihop oss, om man så säger, då vi svävat ut för långt i kanske personliga saker. Det blir väl lätt att man gör så när man känner varandra.

Men annars en vanlig cirkelledare är ju att man sitter i regel runt ett bord och går igenom och läser och det tycker jag inte det har varit så. Jag tycker att du har varit en av oss.

Int: Har du någon gång upplevt, eller känt att jag har styrt er?

Klara: Nej, det vet jag inte. Det tycker jag inte du har gjort.

Int: Har det varit så någon gång, när vi har diskuterat en text, så har ni känt att nu gäller det att säga det som Bengt sitter och tänker på?

Klara: Nej, det har jag aldrig tänkt. Jag är inte sådan att eller att, jag tar det inte så hemskt gravallvarligt eller så, utan jag tycker nog att det är bra att man får uttrycka sig själv som man tycker.

Int: Och du har inte känt att jag har styrt er?

Klara: Nej, det tycker jag inte att du har gjort. DET tycker jag inte.

(Int Klara 13/5, s 6)

Även Klara svarar här på en öppen fråga. Men sedan är frågorna mer styrande och ställda av cirkelledaren själv. Klara slår med eftertryck fast att hon inte upplevt en styrning, men vilka slutsatser

vågar man dra av hennes svar i en sådan intervjusituation? Skulle hon kunna säga något annat direkt till cirkelledaren? Nu säger Klara samma sak av sig själv utan att någon direkt fråga ställs även i gruppintervjun med en annan intervjuare och det bidrar naturligtvis till att slutsatsen är ganska säker även i hennes fall.

Men för säkerhets skull har jag inte nöjt mig med att bara gå till det deltagarna själva säger om de olika textsamtalen. Jag har också analyserat några helgruppssamtal utifrån några frågeställningar som kan bidra till ett säkrare svar på frågan om styrning eller självständighet:

- 1) Hur mycket talar cirkelledaren och hur mycket talar deltagarna?
- 2) Vem frågar och vem svarar?
- 3) Vem initierar olika diskussionsämnen i samtalen?

Intervjusvaren kan vägas mot resultatet av samtalsanalysen.

I skolsamtal är det vanligt att läraren talar minst 2/3 av den sammanlagda taltiden.⁵⁷⁾ Samtalen i skolan har ofta en institutionell karaktär. Det är läraren som frågar, eleven som svarar och läraren som evaluerar svaren.⁵⁸⁾ Läraren frågar om det han redan vet och han sitter inne med de slutsatser som eleverna ska dra. Detta ger resonemanget karaktären av att vara en gissningslek fram till det rätta svaret. Genom sina frågor initierar läraren också de olika ämnen som ett samtal i klassrummet handlar om. På det sättet är han eller hon styrande. Huruvida en sådan styrning är nödvändig, bra eller dålig ska jag här lämna därhän. Det som är viktigt för min analys här är att ett samtal kan delas in i olika sekvenser och genom en urskiljning av vem som initierar dem kan man få en uppfattning om styrningen i ett samtal. En sekvensövergång markeras genom en växling av samtalsämne.⁵⁹⁾

Jag har analyserat samtalen om *Nytt arbete* (Hband 25/3), *Från fritidskrav till arbetskrav* (Hband 8/4) och *Larsson* (Hband 29/4) utifrån de tre frågeställningarna. Jag har alltså valt samtal från början, mitten och slutet av cirkelarbetet.

Vi har tidigare sett att deltagarna är frikostiga med att berätta om egna erfarenheter i samtalet om *Nytt arbete*. Texten används som en språngbräda för det egna erfarenhetsutbytet i cirkeln. Deltagarna vänder sig till varandra med sina berättelser och de reagerar med frågor och svar till varandra. Cirkelledaren behöver inte vara drivande i samtalet genom att hela tiden fördela ordet mellan deltagarna och ställa frågor till dem. Sammanlagt har cirkelledaren

55 repliker i samtalet, varav många är mycket korta, t ex "Vad säger du Bror?" (s 1), "Att dom..." (s 1), "Har du läst ut den?" (s 1), "Vad sa du?" (s 2), "Berätta vad då?" (s 3), "Alltså..." (s 3), "Tycker du det" (s 11), "OK!" (s 10) osv. Deltagarna har sammanlagt 226 repliker.⁶⁰⁾ Cirkelledaren har ca 1/5 av replikerna och deltagarna står för 4/5. Samtliga närvarande deltar i samtalet.

Samtalet kan indelas i 17 sekvenser. Cirkelledaren inleder 8 och lika många initieras av deltagarna. En sekvens initieras av cirkelledaren tillsammans med Bror. Inom de sekvenser som cirkelledaren startar är deltagarna styrande med en symmetrisk interaktion, där de riktar sig till varandra. Tyngdpunkten i samtalet ligger i sekvens 6 t o m 9, sekvenser som är ganska långa och initieras av deltagarna själva. Atta av cirkelledarens repliker fälls i dessa sekvenser. Här dominerar alltså deltagarna samtalet och styr det självständigt. Fr o m sekvens 10 är cirkelledaren mera aktiv och försöker att anknyta till texten. Här har han 26 av sina 55 repliker. I dess sekvenser blir interaktionen något mer asymmetrisk så att cirkelledaren frågar medan deltagarna riktar sig till honom med sina svar. Men eleverna styr ofta själva in på berättelser om egna erfarenheter även inom dessa sekvenser.

Samtalet den 8/4 om *Från fritidskrav till arbetskrav* kännetecknas av en ännu tydligare deltagarstyrning. Diskussionen utgår från texten och deltagarna kommer med egna ställningstaganden till varandras ståndpunkter och de knyter an till egna erfarenheter. Interaktionen är symmetrisk. Cirkelledaren initierar 1 av samtalets 6 ganska långa sekvenser. Deltagarna inleder alltså 5. Samtalet om Palms text kommer mitt i cirkeln och i det förankras frågan om frihet i arbetet, en fråga som - vilket vi sett - sedan präglar den fortsatta bearbetningen. Frihetsfrågan initieras av Pia i sekvens 4 (s 3). Cirkelledaren har ca 1/7 av replikerna och deltagarna 6/7. Samtliga närvarande deltar i samtalet.⁶¹⁾ Detta samtal är alltså dominerat av deltagarna.

Samtalet om *Larsson* är det av de analyserade samtalen som mest liknar ett vanligt skolsamtal, där läraren frågar och eleverna svarar. Av de 179 replikerna i diskussionen står cirkelledaren för 60 och deltagarna för 119.⁶²⁾ Detta innebär ca 1/3 för cirkelledaren och 2/3 för deltagarna. 2/3-regeln är alltså satt ur spel, men i jämförelse med de två andra samtalen som analyserats är förskjutningen till cirkelledaren tydlig. Hans repliker är också längre och

innehåller mer av egna slutsatser och förklaringar. Cirkelledaren styr samtalet ganska tydligt. Han ställer frågor om texten, ber deltagarna jämföra förr och nu och ber dem anknyta till de andra texterna i cirkeln. Han evaluerar svar och slutsatser och drar ofta egna slutsatser innan han startar en ny sekvens utifrån texten. Samtalet kan delas in i 15 sekvenser. Cirkelledaren initierar 9 och deltagarna 6. Cirkelledaren håller samtalet i stor utsträckning till texten. Inom sekvenserna är interaktionen ibland symmetriskt och ibland asymmetriskt präglad och deltagarna kan trots cirkelledarens styrning till texten ibland knyta an till egna erfarenheter. De kommer också med iakttagelser om texten. De rör sig lättare i denna text än i många av de tidigare, t ex *Nytt arbete*.

Två av de analyserade samtalen är alltså präglade av en ganska tydlig deltagarstyrning, medan det tredje mer liknar ett vanligt skolsamtal samtidigt som det präglas av en bättre textbehandling än det först analyserade (25/3). Samtalet den 8/4 knyter an till både text och erfarenhet utanför texten. Och genom analysen av det blir det tydligt att deltagarna - genom initieringen av frihetstemat - styrt problemutvecklingen i cirkeln. 2/3-regeln är som vi sett genomgående satt ur spel.

Slutsatsen från genomgången av deltagarnas egna utvärderingar håller alltså även efter denna samtalsanalys. Cirkeln kännetecknas av en självständig bearbetning från deltagarnas sida.

VIII En jämförelse – två bilder

Jag har kunnat följa läsningen på olika nivåer. Jag har undersökt hur enskilda läsare behandlar texterna, hur samtalen om texterna utvecklats i grupper i skolklassen och i cirkeln och slutligen hur litteraturläsningen i stort framträder i de båda sammanhangen. Det kan vara lämpligt att låta jämförelsen mellan skolläsning och cirkelläsning ha en utgångspunkt i dessa nivåer, samtidigt som den riktas in på i vilken utsträckning olika drag i läsarnas reception av texterna blir dominanta, samverkar eller tenderar att försvinna ur läsningen.

1 INSTRUMENTELL ELLER PERSONLIG LÄSNING

Anna-Greta, Astrid och Börje i KOMVUX-klassen uttrycker alla förväntningar på svenskämnet. En inbördes jämförelse visar att dessa förväntningar tonar fram med skiftande tydlighet. Gemensamt är dock att förväntningarna har betydelse för deras sätt att läsa litteratur. De bygger på erfarenheter av skolans sätt att förmedla kunskaper och att handskas med texter. Deras tidigare skolgång och erfarenhet av läsning har givit dem upplevelser, som nu aktualiseras som internaliserade föreställningar om vad skolundervisning i allmänhet och svenskundervisning i synnerhet bör vara. Skolan tycks alltså kunna skapa attityder och hållningar som sitter mer eller mindre djupt hos olika elever och som ger sig till känna i undervisningen.

Vi kan i t ex Astrids fall se hur hennes förväntningar på ett teknokratiskt svenskämne styr hennes sätt att läsa texterna i undervisningen och utgör en grund för hennes avfärdande av litteraturen som källa till kunskap. Men det finns andra faktorer som kan kopplas till Astrids sätt att läsa. Hennes socialisation, ur vilken föreställningar, behov och förväntningar bildats, är en faktor med betydelse för textläsningen i skolan. Dessutom förefaller det i Astrids fall vara så, att hennes starka behov av att hålla konflikter och insikter i näraliggande sociala problem ifrån sig, ökar hennes be-

nägenhet att stanna i en institutionell läsning. Den egna socialisationen gynnar alltså den institutionella socialiseringen av hennes läsning.

I Anna-Gretas fall är bilden mer motsättningsfylld. Hennes skolläsning har två sidor. Hon kan dels skydda sig mot obehagliga konflikter som gestaltas i texterna och istället för en personlig och frågande läsning instrumentalisera sin läsning med uppgiftslösning och reduktion av texten som följd. Dels kan hon göra motsatsen, dvs läsa personligt, intresserat och med kritisk förståelse och därmed reducera textens helhet mindre. Samtidigt förefaller förväntningar på svenskämnet spela en mindre roll i Anna-Gretas fall. Anna-Greta ger i början av undervisningen uttryck för vad vi skulle kunna kalla en skolinstitutionell socialisation, då hon berättar om sin rädsla för prov, läxor och skrivsituationer. Det intressanta är att då Anna-Greta efterhand inser att det inte gäller att prestera på prov och läxförhör, blir hon mer och mer öppen för undervisningen i stort. Det går i hennes fall att också konstatera en positiv utveckling, då det gäller språkanvändning och självförtroende. Astrid utvecklas på sätt och vis i motsatt riktning. Hon vet vad hon vill ha ut av svenskundervisningen och vill att dessa förväntningar ska infrias. Då det icke sker blir Astrid mer och mer negativt inställd till undervisningen.

I Börjes fall kan vi tydligt se hur hans yrkesförväntningar formar synen på svenskämnet och därmed förväntningarna på det. För honom betyder användbara kunskaper något annat än litteraturläsning. Börje uppvisar en spänning mellan yrkesplaner och krav på innehållet i svenskundervisningen: litteraturläsning får lämna plats för det mer matnyttiga grammatikstudiet och språkövningar.

Det finns alltså inbördes skillnader mellan elevernas förväntningar på svenskämnet och det är uppenbart att dessa förväntningar spelar en viktig roll för deras syn på vad litteraturen kan användas till, hur litteraturläsning ska bedrivas och framför allt på hur de faktiskt läser texterna i undervisningen.

Cirkeldeltagarna redovisar inte några förväntningar på ett svensk- eller litteraturämne. De styrs inte i samma grad som KOMVUX-eleverna av några institutionellt betingade förväntningar på cirkelns innehåll i stort eller på den litteraturläsning som utvecklas i cirkeln. Alldeles utan förväntningar är emellertid inte cirkeldeltagarna. Det visas bl a genom den osäkerhet inför cirkelarbetet som deltagarna

uttrycker i cirkelns inledning.

Då Pia och Klara (och de andra cirkeldeltagarna) får bekymmer med litteraturläsningen ligger orsaken i yttre betingelser för deras deltagande över huvud taget. Läsningen kan ibland komma i kläm därför att de helt enkelt inte har tid att läsa på grund av arbetet eller därför att fysiska handikapp försvårar läsningen. I deras fall finns inte heller som i Börjes några förväntningar på framtida karriärer i arbetslivet och det uppstår inte någon spänning mellan krav på yrkeskvalificering och litteraturläsning.

Men frågan om hur deltagarnas förväntningar (och tidigare skolerfarenheter) griper in i cirkelläsningen kan belysas ytterligare med ett exempel hämtat från Oskarshamscirkeln. En cirkeldeltagare, Morgan, berättar att han ibland upplevt ett lärar-elev-förhållande till cirkelledaren. Denna upplevelse "ligger någonstans i bakhuvudet" säger Morgan. Han har en internaliserad föreställning om hur relationen mellan skolans två huvudaktörer - lärare och elev - ska se ut. Morgans skolerfarenheter ligger ganska nära i tiden och i hans fall gör sig olika upplevelser och beteendemönster från skolan även gällande i cirkeln. Fragment av skolans institutionella samtalskaraktär slår in i cirkelns fria samtal, som Morgan flitigt deltar i. Det finns drag i Morgans reaktionsmönster i cirkeln som kan knytas till en skolinstitutionell socialisation med en upplevelse av styrning i samtalen och en svag tendens till instrumentalism.¹⁾

Pia är intressant i det här sammanhanget. Hon har en inte alltför avlägsen litteraturundervisning att jämföra cirkelläsningen med. Pia är som vi vet positiv till tidigare skolläsning och traditionell litteraturundervisning. Men det innebär inte att det nya sättet att läsa litteratur som hon nu stöter på inte förankras hos henne. Tvärtom menar Pia att när väl den första osäkerheten inför läsningen av texterna vikit, har hon utvecklats mot en allt säkrare användning av texterna. Hon talar om cirkelläsningen som en ny erfarenhet och det är ett annat sätt att läsa skönlitteratur jämfört med skolläsningen. Medan det alltså hos Anna-Greta finns en stark motsättning mellan instrumentell läsning med inriktning på uppgiftslösning å ena sidan och personlig läsning å den andra, finns denna motsättning inte alls hos Pia. Den olikheten är genomgående i cirkeldeltagarnas läsning jämfört med många skolelevs.

Institutionen skola präglar sättet att läsa, tidigare erfarenheter av litteraturläsning i skolan finns som förväntningar på svenskunder-

visningen och som attityder till litteraturens användbarhet och slutligen slår en institutionaliserad läsning igenom i KOMVUX-elevernas faktiska läsning som redovisning av texten. Skolinstitutionen socialiserar och påverkar sättet att läsa.

Jag har kunnat slå fast att Anna-Greta, Astrid och Börje ofta hamnar i en instrumentell läsning med uppgiftslösning, benägenhet för reproduktion och obenägenhet att knyta an till egna erfarenheter i textsamtalen som tecken på denna instrumentella hållning. Då jag påstår att Pia och Klara inte visar en liknande instrumentalism, inte tenderar att läsa texterna som läxuppgifter och inte sparar på egna erfarenheter i diskussionerna, kan man knappast hävda att det förhållandet ensidigt skulle bero på avsaknad av de skolinstitutionella betingelserna. Det är åtminstone inte någon slutsats man omedelbart kan dra.

Pias och Klaras icke-instrumentella läsning i studiecirkeln måste kanske förklaras på annat sätt. Ett vore naturligtvis att hänvisa till den personliga socialisationens roll i sammanhanget. Att den finns med är uppenbart, men den är svår att komma åt och beskriva. Källorna är alltför magra på den punkten. Ett annat vore att föreslå att Pias och Klaras sociala situation för läsningen, alltså studiecirkelns karaktär, spelar en avgörande roll för sättet att läsa och tolka texterna. Studiecirkeln som social situation för läsningen är friare, mindre "krävande" och reglerad än skolsituationen. Samspelet med de andra i gruppen är sannolikt mindre prestige- och konkurrensinriktat och cirkeldeltagarna har en öppnare relation till varandra.

Enligt cirkeldeltagarnas egna utsagor har de utvecklat en säkrare textbehandling och bättre textförståelse i cirkeln. Från början fanns en osäkerhet som gällde arbetet i största allmänhet och som enligt en av deltagarna, Gunnar, berodde på att uppläggningsen av cirkelarbetet var ovanlig.²⁾ Men osäkerheten i början förbyttes snart i intresse och ansvar för cirkelarbetet och i förankring av innehållet. Samtidigt skedde en utveckling mot större säkerhet i läsningen av texterna och detta gäller samtliga cirkeldeltagare. Denna utveckling i cirkeln är inte alls tydlig i KOMVUX-klassen. Möjligen skulle Börje kunna exemplifiera något liknande. Från att i inledningen ha uppvisat en tydlig blockering inför arbete och texter kan vi se att Börje genomgår en trevande utveckling i sättet att läsa och använda texterna. Jag kan också notera en förändring av förståelsen inför de sociala problem som tas upp i undervisningen

och gestaltas i litteraturen.

Det finns en generell skillnad mellan KOMVUX-elevernars sätt att läsa och cirkeldeltagarnas. Den enskilde cirkeldeltagaren är genomgående positiv till försöket att läsa litteratur i ett kunskapsskapande sammanhang. Resultaten av analyserna visar en utveckling av läsningen och en subjektiv förankring av arbetets och texternas tematik. Deltagarna etablerar i de flesta fall en personlig läsning och en påtaglig självständighet i arbetet med texterna, som kan tolkas och användas i förhållande till egna erfarenheter och till sammanhang som behöver förklaras. Cirkeldeltagarna väjer inte för den sociala och historiska problematik som texterna behandlar, de lever sig in i texternas gestalter och berörs av deras tilltal. Den enskilde cirkeldeltagaren är ofta personlig i sin läsning, känner igen element i texten och har en öppen beredskap att tolka den.

I KOMVUX-klassen är det andra drag som blir synliga, utan att fördenskuil gälla alla elever i klassen. Men tendensen till personifiering av en social problematik i texter och verklighet, liksom benägenheten att vilja avvisa dissonanser på det personliga planet är påfallande hos flera elever. Läsningen har en tendens att stanna upp, bli mindre självständig, fastna i formell uppgiftslösning och man håller egna personliga erfarenheter och associationer utanför läsningen. Subjektiv förankring är svårare att upptäcka i de valda exemplen och litteraturläsningen blir mindre en personlig akt och mera en verksamhet inriktad på redovisning. Man föreställer sig ofta att en textläsning ska sluta i en tolkning av texten. På så sätt präglas sättet att läsa av en absolut uppfattning. Texten innehåller en given mening som det gäller att finna fram till.

Men dessa drag är inte helt entydiga. Det finns olikheter mellan gruppernas sätt att läsa texterna. Grupp 4 visar klara tecken på en självständig behandling av texterna. Analysen ger t ex belegg för att eleverna i grupp 4 läst och diskuterat texterna utifrån ett förankrat huvudproblem, att de knutit an till egna erfarenheter och att de läst på ett frågande och tolkande sätt.³⁾

En jämförelse mellan de textsamtal som förs i olika grupper i vuxenklassen respektive cirkeln bekräftar på det hela taget de iakttagelser som gjorts på individnivån men tillför dessutom nya faktorer som påverkar litteraturläsningen i framförallt KOMVUX-klassen.

Ett särmerke i cirkelsamtalen är t ex den lätthet varmed del-

tagarna utbyter erfarenheter i anslutning till textläsningen, hur de i samtalen berättar om sig själva, hur de känner igen och ser likheter mellan textens gestaltade erfarenheter och egna upplevelser. Denna personliga läsning är tydlig i samtalen och det problem som uppstår gäller textens utrymme. Det finns tendenser i början av cirkelarbetet till en bekräftande och textreducerande läsning, där läsarna framträder mer än texterna i samtalen. Men samtalen växlar karaktär under cirkelns gång och jag har redan haft tillfälle konstatera, att en utveckling i sättet att läsa har skett. I motsats till dessa starka tendenser mot erfarenhetsanknytning och personlig läsning i cirkelsamtalen kan jag beskriva KOMVUX-elevernars sätt att behandla texterna. Eleverna i grupp 3 har till exempel upplevt textarbetet som uppgiftslösning. Deras samtal om texterna har varit inriktade på redovisning och detta har försvårat eller omöjliggjort såväl erfarenhetsanknytning som subjektiv förankring av läroprocessen. Texten blir en uppgift, läraren spökar i bakgrunden och man försöker gissa sig till vad han vill ha vid redovisningstillfället. Textsamtalen formar sig på det sättet till reproduktion.

Förhållandet rymmer en annan olikhet mellan textsamtalens karaktär i skolklassen och cirkeln. Medan cirkelsamtalen utvecklar en allt bättre balans mellan intern textanalys och erfarenhetsanknytning, kan vi för grupp 3:s del iaktta en flykt till texten, som innebär ett ensidigt sökande i texten. Man kommer inte ut ur texten och därmed försvagas möjligheten till självständighet och erfarenhetsanknytning. Läsningen blir uppgiftslösning i den gruppen. Också grupp 1 i KOMVUX-klassen läser och samtalar på ett sätt som skiljer sig från cirkelns. I grupp 1:s fall räcker det uppenbart inte att förklara den instrumentella läsningen som en institutionell effekt. Det är tydligt att socialpsykologiska spänningar inom gruppen förhindrar en utveckling mot personlig läsning för en del elever. Ena hälften av gruppen (Birgit, Lisbet och Britta) läser texterna selektivt, visar ingen beredskap att tolka texterna och vill ogärna jämföra de olika texterna inom den kunskapskontext som de läses i. Andra hälften av gruppen (Frans, Jenny, Linda - Börje har som vi sett en mellanställning) visar större social förståelse i läsningen och har lätt för att tolka texterna. Gruppen ger en antydning om att blockeringsfenomenet i deras fall är sammansatt. Man kan urskilja komponenter som kan knytas till skolinstitutionen, till gruppens känslighet för lärarens styrning, till den egna socialisationen

utanför skolan, till ideologiskt betingade föreställningar och slutligen ingår i bilden ett sätt att läsa texter. Dessa delar hänger ihop och exemplet visar det rimliga i att tala om en institutionell socialisation som samverkar med en ideologisk socialisation och bl a påverkar sättet att läsa litteratur. De här olika inslagen i läsningen, att enbart hålla sig till texten, att inte vilja "läsa mellan raderna", att inte ha någon tolkningsberedskap inför texten, att läsa utpräglat selektivt och reducerande, att inte identifiera sig med textens handling och personer, att inte knyta an till egna erfarenheter, att reproducera, alla dessa drag, som utgör grundvalen för en institutionaliserad läsning, kan vi se hos en del elever i grupp 1.

Textsamtalerna i cirkeln innehåller ett drag som är betydligt svårare att upptäcka i KOMVUX-klassen. Det gäller den tematiska förväntning som byggs upp i cirkeln och som olika texter svarar mot. Därmed görs texterna tillgängliga och cirkeldeltagarna har lättare för att få ut en mening ur dem. Grupperna läser och samtalar om texterna och de får sin chans att bidra till utvecklingen av kunskaps-sammanhanget. Nya begrepp växer fram genom att texterna lockar till frågor och försök att lösa dem. Texterna går man igenom även om texterna i cirkelns början har svårt att göra sig gällande, och de egna erfarenheterna får pregnans då de ses mot texternas framställning. En sådan skapad tematisk förväntning i undervisningen är mycket otydligare i KOMVUX-klassens gruppsamtal, dock med undantag för grupp 4.

Textsamtalerna i cirkelgrupperna visar också hur en personlig läsning kan utvecklas. Också detta är ett drag som är osäkrare och svårare att upptäcka i KOMVUX-klassen. Läsningen är, det har vi sett i grupp 1 och grupp 3, betydligt mer komplex och motsägelsefull. Den personliga läsningen tenderar att försvinna i en konfliktartad interaktion i grupperna. I grupp 3 är det huvudsakligen institutionella hinder som omintetgör en utveckling mot en personlig läsning där anknytningen till egna erfarenheter spelar stor roll. I grupp 1 förefaller de gruppdynamiska problemen tillsammans med institutionella och socialisationsmässiga svårigheter att effektivt utestänga en personlig läsning hos en del elever i gruppen.

A andra sidan uppvisar KOMVUX-klassen en annan och mer öppen hållning då det t ex gäller läsningen av Göran Leths *Våran verkstad*.⁴⁾ Läsningen stannar inte i texten utan leder ut till verkligheten

utanför den. Texten lockar till jämförelser med verkligheten och elevernas egna erfarenheter. Den tillåts inte fungera som en sluten värld där elevernas läsupplevelse lever ostörd av frågor, bearbetning och reflexion. Tvärtom har texten rört vid det personligt upplevda hos många elever. Huvudpersonens situation har man känt igen och hans problem har identifierats, egna liknande erfarenheter lyfts fram i samtalen som subjektiv förståelse av arbetets objektiva villkor. Texten gör de egna erfarenheterna synliga och gripbara och läsningen av just denna text i KOMVUX-klassen kan man se som ett exempel på en öppning mot en subjektiv förankring av läsningen, dvs mot en mera personlig läsning. Men huvudintrycket kvarstår: det är i cirkelsamtalen som den personliga läsningen utvecklas, det är där som läsprocessen öppnar för personligt bruk av texterna, medan många av KOMVUX-elevernas textsamtal ofta fångas upp av skolans instrumentalism med den verkan att igenkänning och anknytning till en personlig erfarenhetsutveckling tenderar att försvinna. Men detta gäller som sagt inte alla KOMVUX-eleverna. I grupp 1 t ex visar Linda, Jenny och Frans att de kan leva sig in i texternas gestalter, reflektera över deras situation och söka efter sammanhang och orsaker till de gestaltade problemen, samtidigt som de diskuterar dem genom att knyta an till egna liknande erfarenheter.

Det kan finnas anledning att göra tydligt något som varit en förutsättning för analysen och som samtidigt framträder mer distinkt efter analysen. Jag tror man måste skilja mellan en synlig erfarenhetsanknytning och en som man helt enkelt inte ser. Den förra innebär att den är tydligt uttryckt i samtalen genom direkta hänvisningar till episoder, upplevelser och skeenden i den egna erfarenhetsvärlden. Den senare måste tolkas på åtminstone två sätt. Dels kan man tänka sig att erfarenhetsanknytningen faktiskt inte finns i läsningen, dels att den finns men den sociala situationen för läsningen tillåter inte att den uttrycks. Den är i den meningen osynlig. Detta innebär att man får vara försiktig och inte kategoriskt uttala sig om att erfarenhetsanknytning inte sker i en läsning bara för att den inte syns. Anna-Greta är ett bra exempel på hur den sociala situationen för läsningen påverkar en läsares benägenhet att öppet eller dolt knyta an till egna erfarenheter i bearbetningen av texter.⁵⁾

Det finns en jämförelse som är möjlig att göra på elevens, gruppens likaväl som på klassens nivå och som rör frågan om självständighet

eller styrning i arbetet med texterna. Självtändighet eller styrning är en faktor i det samspel mellan faktorer som påverkar textläsningen. I KOMVUX-klassens textsamtal kan vi se att problemet ofta är aktuellt. Dominant i grupp 3:s textsamtal är den instrumentella inriktningen i textbearbetningen. Uppgiftslösning tar överhanden och blir ett hinder för elevernas självständiga ställningstaganden. En styrande roll har läraren, som trots att han inte är direkt närvarande vid gruppens arbete då och då dyker upp i dess samtal som auktoritet och som den vars krav man ska uppfylla. Han styr gruppens arbete utan att delta i det. Ännu tydligare kan denna styrroll bli då läraren är närvarande och deltar i samtalet. Hans ord blir till kungsord som verkar stick i stäv mot en utveckling av självständigt tänkande och subjektiv förankring. Gruppen reproducerar lärarens tankar vid redovisningen och gruppens självständighet är delvis satt ur spel. Vi kan se hur lärarhandlingar, också de till synes mest "oskyldiga" och oplanerade, påverkar vad som sker i undervisningen och i elevers arbete med texter.

Än tydligare blir detta i grupp 1, där halva gruppen upplever sig styrd då det gäller tolkningen av texterna. Känslan av styrning är visserligen olika stark hos olika elever i gruppen, men det väsentliga är att styrningsproblemet här får direkta konsekvenser för möjligheten att förankra det sätt att läsa som undervisningen siktar till. Genom styrningen faller en del av eleverna i gruppen in i reproduktion och uppgiftslösning och utvecklingen i gruppen visar hur känslig skolsituationen är för styrning och hur utgränsning av självständighet och erfarenheter till synes bara sker.

Men det handlar också om att läraren ständigt brottas med en dubbel rollproblematisering i skolan. Läraren är lärare och uppfattas av eleverna vanligtvis som den som kan, bestämmer och bedömer i undervisningssituationerna. Från det ögonblick läraren träder över tröskeln till klassrummet ikläder hon/han sig genast rollen av den som kontrollerar. Detta sker i kraft av den institution som läraren representerar. Samtidigt skulle läraren kanske vilja glömma denna kontrollerande funktion och för eleverna mera framstå som en vanlig människa. Men det är omöjligt för läraren att erövra position och ställning som något annat än lärare i skolan. Manöverutrymmet för läraren är litet och hon/han har problem att ens temporärt slippa ifrån lärarrollen och den därmed automatiskt förknippade styrrollen i undervisningen.

I motsats till den påtagliga styrningsproblematiken i KOMVUX-gruppernas arbete och textsamtal präglas cirkelsamtalen av självständighet och utrymme för personliga synpunkter och resonemang. Som vi sett kan den hypotesen styrkas inte bara av deltagarnas egna utvärderingar utan också av en interaktionsanalys.⁶⁾

Man kan spekulera i var styrningsgränsen går i de båda undervisningssituationerna. Det finns en styrningsgräns för läraren i skolsituationen och vi har sett vad som kan hända om den gränsen passerar. Men dessa exempel säger ingenting om var gränsen för styrning är dragen. Principiellt går det att åtminstone karakterisera styrningsgränsen i anslutning till syftet med textläsningen: de av läraren valda texterna ska presentera några olika perspektiv på ett problem som klassen arbetar med och i en rad möten mellan läsare och text ska de egna tankarna och självständiga resonemangen sättas igång. Läraren ska alltså inte styra med egna textanalyser eller med frågor till texterna, eftersom textsamtalen då riskerar att ta en instrumentell vändning med uppgiftslösning och reproduktion som resultat.

Samtidigt är det i praktiken svårt för läraren att till alla delar upprätthålla en sådan principiell hållning. Det är tydligt att lärarens styrningsaktivitet i samtalen varierar i olika grupper i KOMVUX-klassen och i olika faser i undervisningen. Läraren står inför ett balans- och avvägningsproblem som löses olika i olika situationer och som gäller frågan om starkare eller svagare styrning. Styr han för lite kan eleverna läsa på ett bekräftande sätt så att läsningen inte tillför läsaren några nya perspektiv. Texten löper risken att försvinna i befintliga föreställningsmönster och eleverna reproducerar sin egen förförståelse. Styr läraren å andra sidan för mycket kan läsningen utvecklas till en reproduktion av lärarens tankar och anpassning till dennes föreställningar. I slutkapitlet ska jag återvända till detta grundläggande problem.

En principiell styrningsgräns kan sägas gälla också för cirkeln. Undervisningen syftar där till att möjliggöra ett växelverkande erfarenhetsutbyte mellan deltagare och text och mellan deltagarna inbördes. Texterna väljes för att underlätta en sådan utveckling. Litteraturen är tänkt att fungera som en källa till kunskap om egna och andras erfarenheter under förutsättning att läsningen blir ostyrd, personlig och självständig med en önskan att tolka texterna. Nu realiseras ganska väl en sådan läsning i cirkeln och textsamtalen där blir självständiga. Läraren behöver inte så ofta frestas

att gå in i gruppernas samtal med några styrande pekpinnar.

Men man kan hävda att samma hållningar som vi sett utvecklas i skolan i princip skulle kunna utvecklas i cirkeln. Också där skulle deltagarna ha kunnat fastna i uppgiftslösning i ett försök att prestera något som de trodde cirkelledaren ville ha, också där kunde reproduktionen ha brett ut sig och hindrat en personlig förankring av läsningen. Analysen har visat att detta inte sker på något utpräglat sätt. En förklaring bör vi söka i iakttagelsen, att den institutionella socialisationen i skolan är så stark att också det litterära samtalet tenderar att institutionaliseras. Studiecirkelns institutionella karaktär tycks inte på samma avgörande sätt påverka läsningen av och samtalen om texterna. En annan förklaring kan knytas till skillnader i personlig socialisation mellan KOMVUX-eleverna och cirkeldeltagarna och till det förhållandet att cirkeldeltagarna är betydligt färre än eleverna i skolklassen. Detta senare gör bl a att känslan av gemenskap och samhörighet har lättare för att att växa fram i cirkeln och därmed öka möjligheten till personlig öppenhet i samtalen om texterna.

2 GENERALISERINGSPROBLEM

Jag kan sammanfatta jämförelsen mellan samtalens karaktär i KOMVUX-grupperna och i cirkelgrupperna. Det som dominerar den jämförelsen är en genomgående olikhet. Medan textsamtalen i skolan har drag av osjälvständighet, av tendenser till uppgiftslösning och reproduktion av lärarens resonemang, av utgränsning av egna erfarenheter och skydd mot konflikter och problem som kan kännas igen i egna upplevelser och av instrumentell läsning är detta något som i allt väsentligt saknas i cirkelsamtalen. Där dominerar istället öppenhet och igenkänning i läsningen, ett subjektivt intresse för undervisningens tema, vilja till inlevelse i nya perspektiv, erfarenhetsanknytning och personlig läsning, som ett resultat av självständig bearbetning av texterna.

Jämförelsen mellan litteraturläsningens utveckling i skola och i cirkel har hittills rört sig på elev/deltagar- och gruppssamtalsnivå. Vad jag iakttagit där låter sig inte generaliseras till klassen som helhet. De skillnader mellan grupper, inom grupper och mellan olika elever som jag fått fram i KOMVUX-klassen ger natur-

ligtvis karaktär åt helhetsbilden: den är sammansatt, motsättningsfylld och allt annat än uniform.

Mot denna sammansatta helhetsbild i KOMVUX-klassen framstår läsningen i studiecirkeln som mera enhetlig. Här etableras en självständighet i textarbetet och en personlig läsning för flertalet cirkeldeltagare. Den instrumentalism som kännetecknar textarbetet i skolan finns inte i cirkeln. Den institutionella socialisation, som jag antagit griper in i läsningen i skolan, dyker inte upp i cirkelläsningen.

Frågan är nu i vilken utsträckning dessa resonemang och slutsatser kan sägas vara generellt giltiga. Är de resultat som kommit fram här representativa för litteraturläsning också i andra sammanhang? Hur definitiva är de samband jag talat om? Vad jag här kan påstå är, att den representativitet som man kan få i kvantitativa undersökningar inte kan uppnås i min analys. Å andra sidan har jag analyserat åtskilliga konkreta fall, som har en hög grad av säkerhet genom dokumentationens omfattning, analysens djup och analysens försök till värdering av olika väsentliga faktorer. Dessa drag saknas i kvantitativa analyser. Den empiriska analysen ger alltså god grund för antagandet att institutionella ramfaktorer verkar i litteraturläsningen. Samtidigt får ett sådant antagande stöd av teorier om instrumentalismens närvaro i skolarbetet.⁷⁾

Då jag ställer den viktiga frågan om subjektiv förankring i analysen av litteraturläsningen i KOMVUX-klassen och studiecirkeln, är det exempel på en kvalitativ kategori som kan bestämmas i olika faser av den pedagogiska processen. Det innebär också att hos en och samma elev kan subjektivt förankrad läsning försvagas och t ex gradvis övergå i instrumentell läsning. Den ena läsningen kan förändras till den andra och de kan förekomma som konflikt hos en och samma elev, som en spänning i undervisningsförloppets olika faser.

Den instrumentella läsning som finns som ett karakteristiskt drag i KOMVUX-klassen och som jag förstått som en institutionell effekt, har jag konstaterat genom att visa på förekomsten av olika kriterier som gissningslek, uppgiftslösning, styrning osv. Sammanvägningen av förekomsten av dessa olika kriterier har sedan bildat underlag för slutsatser och antaganden. Men dessa kan alltså bara ha olika grader av säkerhet.

Det innebär att hela undersökningens utformning på ett avgörande sätt måste påverka möjligheten att ur jämförelsen dra generella

slutsatser. Det förhållandet att analyserna, som jämförelsen bygger på, är relaterade till iakttagelser i icke-experimentella situationer försvagar generaliseringsmöjligheterna. Det gör också det faktum att de analyserade fallen trots allt är relativt få. Mitt här redovisade material är alltså alltför begränsat för att genom representativitet nå giltighet och generalitet.

Men jag kan stärka antagandet om fenomenets existens genom att visa att instrumentalism och instrumentell läsning har påvisats i andra pedagogiska sammanhang. Vi har konstaterat närvaron av instrumentell läsning genom andra analyser inom våra forskningsprojekt.⁸⁾ Det gäller t ex högstadiееlevernars instrumentella attityder till skolarbete som man finner klara belägg för i undersökningen *Historia och erfarenhet* och det gäller inte minst genomslaget av instrumentell läsning, som påvisas i elevernas läsning av Claes Engströms ungdomsroman *Mördarleken* i rapporten *Tonår*.⁹⁾ I *Fisk och drömmar*, ett litteraturprojekt i en fartygsteknisk klass åk 2, ville man försöka "utveckla elevernas utopiska tänkande genom historisk läsning huvudsakligen av fiktion." Också här visar analysen hur läsningen i gymnasieklassen och hur enskilda läsare tenderar att fastna i instrumentalismens nät.¹⁰⁾

Danska forskare har iakttagit samma fenomen. I *Skoledage* analyserar man såväl traditionell undervisning från årskurserna 1, 3 och 6 som pedagogiska utvecklingsarbeten i årskurserna 2 och 6 och finner en rad kriterier som vittnar om närvaron av instrumentalism. I *Tampen braender* visas genom analyser av en rad klassrumssamtal i 2. real hur skolinstitutionens socialisation ger upphov till instrumentella hållningar hos eleverna.¹¹⁾

Från olika pedagogiska sammanhang och från olika undersökningar av undervisning på olika stadier kan analysresultat presenteras, som verifierar fenomenets existens. Mot denna bakgrund kan jag anta att fenomenet instrumentell läsning har en generell räckvidd. Generaliseringsmöjligheten ökar och stärks dessutom genom att iakttagelser av instrumentalism hos eleverna kan byggas in i ett teoretiskt sammanhang. Jag ska nu se dessa uttryck för skolinstitutionell socialisation i ett mera systematiskt perspektiv. Genom att knyta an till relevant pedagogisk forskning och teori ska jag försöka förklara det som sker i läsningen av litterära texter i skolan. Det sker genom en vidare prövning av tesen att den organisatoriska och socialiserande faktor, som här kallats läsningens ram, direkt och indirekt påverkar läsningen.

IX Litteraturläsning och institution

I undervisningsforskningen och i synnerhet i undersökningar av interaktionsformerna i klassrum förekommer begreppet ram. Jag ska i det följande diskutera hur några forskare arbetar med begreppet. Behandlingen kommer inte att bli heltäckande - jag får nöja mig med några få relevanta nedslag. Genom att ställa denna diskussion i relation till min tidigare användning av begreppet vill jag precisera begreppets innebörd och tillämpning. Syftet med denna teoretiska diskussion är att se den empiriska analysen i delvis nytt ljus och att fördjupa förståelsen för litteraturläsningens institutionella villkor.

1 RAMBEGREPPET - NÅGRA PRECISERINGAR

I svensk skolforskning är det framför allt Urban Dahllöf och Ulf P Lundgren som i sina studier kommer in på olika aspekter av rambegreppet och därför kan vara av intresse.¹⁾ Dahllöf har i olika studier intresserat sig för en bred och grundläggande problematik i undervisning. Hans undersökningar har mynnat ut i analytiska modeller för förståelsen av relationen mellan skolans organisatoriska ramar, själva undervisningsprocessen och inlärningsresultaten.²⁾ Dahllöf urskiljer två typer av ramar som formar undervisningsprocessen. Det är de fysiska ramarna, som enligt Dahllöf rör skolans lokalisering och skollokalerens utrustningsstandard etc, och det är de administrativa ramarna, som inbegriper sådant som klasstorlek, olika differentieringsregler, läroplanens målsättning etc.

Dahllöf definierar begreppet ram som faktorer, vilka begränsar den faktiska undervisningsprocessen och över vilka de som undervisar och de som undervisas inte har någon egentlig kontroll. Dahllöfs ramfaktormodell vill förklara hur statliga beslut om utbildningens syfte och dimensionering begränsar och reglerar utbildningens faktiska gestaltning. Dahllöf har lagt grunden för ramfaktorteorin med sin definition och användning av rambegreppet, men en vidare diskus-

sion av hans tankegångar är inte direkt nödvändig i det här sammanhanget.

Dahllöfs arbeten är emellertid en utgångspunkt för Lundgren och hans vidareutveckling av rambegreppet.³⁾ I Dahllöfs efterföljd ställer Lundgren också upp en ramfaktormodell. Han gör en distinktion mellan olika kategorier av ramar och urskiljer följande:

- 1 Konstitutionella ramar, som inkluderar skollagar, lagar gällande den obligatoriska skolgångens längd osv.
- 2 Organisatoriska ramar, som inkluderar organisatoriska åtgärder relaterade till ekonomiska resurser som t ex klasstorlek, fördelning av tid. Dessa ramar kan också ha en ideologisk motivering som t ex regler för elevsammansättningen i klasser och skolor. Det finns således här två undertyper: a) ekonomiskt respektive b) ideologiskt motiverade ramar.
- 3 Fysiska ramar, som också innehåller två typer: a) byggnader, fysisk utrustning osv och b) undervisningsmaterial som läroböcker, laboratorieutensilier osv.⁴⁾

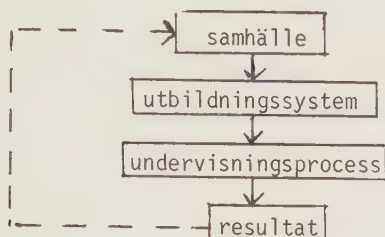
För Lundgren har begreppet ram en viktig förklarande funktion då det gäller att förstå hur ett utbildningssystem byggs upp och hur organisatoriska förhållanden etableras och cementeras. Ramar tillkommer och skapas historiskt och anger, enligt Lundgren, "det ekonomiska värde som utbildning ges vid en viss tidpunkt samt de föreställningar som etablerats om utbildningens organisation och behov av personella och materiella resurser."⁵⁾ Att förstå hur olika ramar skapas är nödvändigt för att förklara hur undervisningen tar konkret gestalt, menar Lundgren.⁶⁾ Då Lundgren definierar och håller isär ramfaktorer på det här sättet talar han om ramar som bestämmer utformningen av ett konkret styrinstrument för utbildningens och undervisningens innehåll och metodik.

I boken *Att organisera omvärlden*, som är en sammanfattning av tidigare forskning, närmar sig Lundgren en förklaringsmodell med vissa totalitetsanspråk. Det antyds i bokens förord. Lundgren talar där om det av honom ledda s k MAP-projektet (Modellanalyser av pedagogiska processer) som bl a gav ett "brett underlag för att förklara undervisningsprocessers relation till organisatoriska ramar och typ av läroplan." Lundgren fortsätter:

Vad som däremot saknades var en övergripande analys av hur organisation och läroplan utformades, dvs en analys av förutsättningarna för den process som empiriskt kunde beskrivas.
/- - -/ En övergripande teori kring relationer mellan ut-

bildning och samhälle är nödvändig för att förklara varför en bestämd undervisningsprocess får ett visst innehåll, en viss struktur och ett visst utfall.⁷⁾

Teorin kan sägas uttrycka följande samband i min grova förenkling:



Förklaringsmodellen kan beskrivas genom ett resonemang av den här typen: Den arbetsdelning som kännetecknar vårt samhälle förutsätter utbildningssystemets sortering av eleverna så att resultatet av undervisningen framför allt blir en strukturell men i stor utsträckning även en individuell reproduktion av arbetsdelningen och samhällets skiktning i sociala klasser. Men saken är inte så enkel. Åtminstone tre problem reser sig omedelbart. Det ena hänger samman med att utbildningsinstitutionerna finns inuti samhället och påverkas av olika samhälleliga krafter. Olika krav från olika håll riktas mot skolan som institution. Elever och lärare för med sig olika socialiserande krafter in i skolan. De kommer med attityder och hållningar, föreställningar och behov, som griper in i undervisningsprocessen. Undervisning är inte bara en av staten regisserad verksamhet, som försiggår i utbildningsinstitutionerna. Olika samhällskrafter strömmar in i och verkar i institutionerna. Många av dessa förs in av eleverna och lärarna.

Ett annat problem gäller frågan vad som faktiskt händer i undervisningsprocessen. Det som bl a inte blir tydligt hos Lundgren är att det finns ett rörelseutrymme inom ramarna och att detta utrymme kan förändras. I Lundgrens teori blir innehållsfrågorna i undervisningen underbelysta och intresset riktas mot interaktionsformerna.⁸⁾ Slutligen kan man fråga vilka villkor som gäller för förmedlingen mellan de olika "instanserna" i modellen. Lundgrens teori handlar bara om vissa delar av denna förmedling mellan samhälle och utbildningssystem. Det förefaller alltså som om teorin ges en större omfattning och giltighet än den egentligen har.

Här är inte platsen att på något som helst uttömmande sätt dis-

kutera begränsningarna i Lundgrens grundläggande och viktiga ansats. Vad jag dock kan påstå är att det saknas en genomarbetad samhällsteori. Det finns en teori om vissa aspekter på undervisningsprocessen som kan förklara vissa resultat, det finns en tes om att en pedagogisk kod förmedlar mellan samhälle och utbildningssystem och slutligen finns det en hypotes om ramfaktorernas styrande, reglerande och begränsande verkan. Men det som saknas för mina behov är framför allt ett rambegrepp som lämpar sig för en konkret analys av undervisning. Rambegrepp och ramrelationer är inte något motsägelsefritt och objektivt verkande.

Vid en sådan syn kan vi inte stanna om vi vill förklara vad som händer i undervisningsprocessen, om vi t ex vill förstå hur elever läser litteratur i skolan. Mina analyser av elevers litteraturläsning har just kunnat visa, att man måste fråga sig vad institutionella faktorer och socialisationsfaktorer betyder för sättet att läsa texter. Det går inte att mekaniskt förklara att det finns ramar som påverkar undervisningsprocessen och därmed litteraturläsningen - och stanna vid det. Läsningen är ett dynamiskt spel mellan individuella och institutionella faktorer.

Lundgren bestämmer framför allt ramfaktorernas roll i samband med en diskussion av en viss aspekt av undervisningsprocessen. Han resonerar om hur en lärares kod styr valet av vilken elev som ska ha ordet i en viss situation. Lärares kod formas av olika komponenter som bedömning av "den situation han befinner sig i" och denna bedömning "bygger på tidigare erfarenheter, undervisningsstrategi och målet samt elevens förmåga."⁹⁾ Lundgren fortsätter:

Vad är det då som framtvingar en specifik kod? De komponenter som producerar lärares kod och därvid bedömningen av vem som skall ha ordet är i sin tur produkten av de villkor som finns för den specifika undervisningssituationen. Vi kan här tala om tre typer av villkor:

- A De pedagogiska ramarna, dvs elevgruppens storlek, elevsammansättning och tid till förfogande, vilka alla begränsar de valmöjligheter som finns i situationen.
- B Kursplanen och därmed läromedlen, vilka styr målet för undervisning och innehållet i interaktionen.
- C Utvärderingen, dvs betygssystemet vilket reglerar interaktion med hänsyn till att resultatet måste bedömas och beskrivas.¹⁰⁾

Lundgren slår därefter fast: "elevens deltagande kan direkt härledas från den kod läraren tvingas att utveckla som en produkt av kursplan, ramar och utvärdering."¹¹⁾ Men eftersom faktorerna under A kan manipuleras och delvis ändras, de under B och C både kan tolkas olika och varieras, framstår Lundgrens resonemang som alltför rationalistiskt och riskerar att hamna i en alltför deterministisk syn. Samtidigt vittnar Lundgrens synsätt om en väl optimistisk bedömning. Ty även om man kunde förändra dessa faktorer skulle vi ha problem, knutna till bl a socialisationsfaktorer och ideologiska faktorer, som pockade på förklaring.

Ett exempel kan klargöra vad jag menar. Om ramfaktorerna A, B och C gynnar en undervisning som positivt värderar faktareproduktion, räcker det sannolikt inte att eliminera verkningarna av A, B och C för att t ex etablera en undervisning, som istället bygger på helhetsförståelse. Det kan finnas andra, historiskt bestämda krafter i samhället, t ex i massmedia, som fasthåller och socialiserar faktareproduktion. Det finns ett agerande utanför A, B och C som verkar för faktareproduktion och av detta kan man göra antagandet att socialisationsfaktorer utanför skolinstitutionen samverkar med institutionella faktorer i sina effekter på undervisningsprocesser - också då det gäller litteraturläsning.

Slutligen skriver Lundgren inte särskilt mycket om vilken inverkan, utöver den direkta, ramfaktorerna har på undervisningsprocessen. Då jag tidigare i analyserna talat om hur institutionella ramfaktorer verkat i läsningen har jag avsett såväl en direkt som en indirekt verkan. En enkel exemplifiering kan tydliggöra skillnaden mellan Lundgrens synsätt och mitt. Skolklockan är en fysisk ramfaktor, som reglerar lektionernas längd. Då skolklockan ringer fungerar den som en direkt verkande ram, den avbryter en pågående undervisningsprocess. Men klockans indirekta verkan kan vi avläsa som en inläringseffekt hos eleverna: de börjar strax före ringningen plocka ihop sina böcker, de avbryter sitt arbete. Eleverna har internaliserat ramen och dess verkan och visar detta genom sitt handlande.

Lundgrens grundläggande teoretiska preciseringar när det gäller undervisningens ramar är nödvändiga. Men hans ramfaktormodell är knappast tillräcklig för att förklara vad mina empiriska analyser visat, nämligen hur läsakten påverkas av institutionella ramfaktorer och hur läsningen instrumentaliseras och socialiseras inom institutionen.

Innan jag går över till att presentera och diskutera Basil Bernsteins teoretiska redskap för analys av de institutionella villkoren för undervisning, vill jag pröva att ställa upp några samband mellan problemet hur elever/läsare läser och tolkar en text å ena sidan och å den andra vilka ramar som finns. Denna prövande beskrivning utformas med stöd i bl a Lundgrens distinktioner om olika ramfaktorerers existens i skolan, men kan samtidigt, genom resultaten av hur litteraturläsning faktiskt påverkas av faktorer i den sociala situationen, nyansera beskrivningen.

Jag har använt rambegreppet om de sociala sammanhang, i vilka läsning kan förekomma, t ex fritid och skolarbete. All läsning äger i den meningen rum inom en social ram. Jag har också hävdad att denna läsningens sociala ram måste man räkna med för att förstå varför läsningens funktion kan skifta från situation till situation hos en och samma läsare och mellan olika läsare. Dessutom har jag antagit att varje social institution har sina speciella ramar som påverkar läsningen. I samma ögonblick en text läses i skolan eller i cirkeln skrivs den in i en institutionell betydelsestruktur, som måste tolkas med avseende på dess verkningar i läsningen.

Vidare har jag skiljt mellan en rams direkta verkan och dess indirekta. Den senare uppfylls genom att elever anpassar sig till ramen. De internaliserar ramen och den framträder i undervisningen som ett beteende hos eleven. Vi kan i undervisningen iakttä uttryck för olika internaliserade ramar. Grundläggande är antagandet att en sådan process är förhållandevis, då elever visar en instrumentell hållning i textarbetet. Instrumentalism tolkas då som att yttre ramfaktorer internaliseras och blir till inre "ramar" som styr elevens reaktioner och handlande i lässituationen. Då tecken på instrumentalism - som t ex uppgiftslösning, gissningslek, faktareproduktion - kan iakttas hos en elev kan vi tolka dessa tecken som att yttre ramfaktorer internaliserats.

I en viss mening kan man alltså tala om yttre och inre ramar, som jag härleder ur skolan och studiecirkeln som det sociala sammanhanget för läsningen. Men, och det är ett viktigt tillägg, i växelverkan med de institutionaliserade ramfaktorerna står då olika socialiserade effekter från livet utanför skolan och studiecirkeln, effekter som följer eleven och cirkeldeltagaren in i institutionen. Den socialisation med klassmässiga förtecken, som eleven och cirkeldeltagaren inte kan lämna utanför en läsning, verkar i institutionen

och i läsningen. Detta samspel mellan socialisation utanför institutionen och inom institutionen utformar tillsammans hållningar och krav, som i sin tur påverkar sättet att läsa.

Det går att beskriva de här sambanden genom att föra in andra begrepp som kan klargöra rambegreppet. Låt oss återvända till min ursprungsbetydelse av begreppet ram. Ram står då för det sociala sammanhang som läsningen utspelas i.

De vanligaste sammanhangen för läsning av litteratur är fritid och undervisning. Nu kan man anlägga olika aspekter på läsningens ram. Aspekterna rymmer bl a rambegreppet i betydelsen verkande faktor i läsningen. I det sammanhanget kan man urskilja olika sidor av en ram. Den har en fysisk sida, ramen är och finns i en materiell bemärkelse. Exempel på detta är ett konventionellt möblerat klassrum med bänkar och stolar i linjeräta rader framför katedern. Denna ordning bestämmer vad som (fysiskt) kan göras i rummet, dvs styr i en viss mening undervisningsprocessen och läsningen av litteratur kan man tillägga.

Men denna fysiska sida innehåller i sin tur en funktionell sida som har en symbolisk innebörd. Det klassrum jag just beskrivit har ett budskap, som bl a handlar om stränghet, disciplinering och krav på effektivitet som verkar "bakom ryggen" på såväl lärare som elev. Den funktionella sidan, som är nära förbunden med den symboliska, rör då sådana saker som hur läsningen kan eller inte kan realisera olika funktioner, som har med avkoppling, frigörelse, upplevelse, erfarenhetsutbyte att göra, mot bakgrund av ramens eventuella inverkan på läsningen.

Jag har iakttagit hur ramfaktorer på olika vis påverkar litteraturläsningen. Det är genom denna påverkan, och då har jag nått fram till sista steget i en bild av läsningens institutionella villkor, som också sätt att läsa etableras. Men det är viktigt att komma ihåg, att i en undervisningssituation framträder inte någon av dessa olika möjliga institutionella ramfaktorer i renodlad form. Tvärtom, de går in i varandra och är beroende av varandra, de uppträder i växelverkande kombinationer och står, kan man anta, ibland i motsatsställning till varandra.

2 KÖP. KLASSIFIKATION OCH INRAMNING - TRE GRUNDLÄGGANDE BEGREPP FÖR BERNSTEIN

Liksom Ulf P Lundgren först gjorde sig känd genom sina studier av språket i undervisning, blev Basil Bernstein bekant för ett 10-tal år sedan genom sina studier av arbetarklass- och medelklasselevs olika språk. Men utbildningssociologen Bernsteins vetenskapliga inriktning gäller framför allt analyser av utbildning i mer övergripande teoretiska perspektiv. Några resultat av denna inriktning återfinns i *Makt, kontroll och pedagogik*, en bok som behandlar frågor kring utbildning, i betydelsen kulturreproduktion, och arbetsdelning. Bernstein presenterar här en begreppsapparat för att förstå utbildning som en samhällelig process. Han utvecklar en teori för utövandet av symbolisk makt och kontroll inom samhällets reproduktion. Denna teori knytes till de maktförhållanden som råder i produktionen. I sitt arbete på att ställa en generell modell på benen använder Bernstein sig av en begreppsapparat, som jag i tillämpliga delar kommer att hänvisa till i det fortsatta resonemanget.¹²⁾

Det som är av stort intresse är Bernsteins användning av begreppet köp, som innebär begreppen klassifikation och inramning, för att komma åt grundläggande principer "som realiseras i vardagliga erfarenheter, aktiviteter och praktiker", dvs också sådant som har med skola och undervisning att göra.¹³⁾ Begreppen kan användas för att diskutera olika förhållanden och inslag i undervisning, och därmed också, kan man anta, litteraturläsning och litteraturundervisning.

Men låt oss först se hur Bernstein definierar begreppen och hur han gör detta genom att sätta dem i relation till varandra. Klassifikation är det begrepp som används för att beskriva förhållanden mellan kategorier, antingen dessa kategorier är saker och ting i världen i stort eller är ämnen, kunskaper, lärare och elever i skolans värld:

Begreppet klassifikation syftar på principen bakom förhållanden mellan dessa kategorier. Men det måste också finnas någon form av makt som upprätthåller och återskapar de särskilda förhållandena mellan de olika kategorierna, dvs som ser till att en elev beter sig som elev och en lärare som lärare.¹⁴⁾

Denna klassifikationsprincip kan vara mer eller mindre stark eller svag. Exempel på klassifikation är den starka ämnesuppdelning som präglar undervisningssystemet och skolarbetet. Skolämnena är separerade

och det innebär en uppdelning av verkligheten. Det traditionella svenskämnet i sig ger också uttryck för klassifikation. Ämnesinnehållet struktureras på ett abstrakt sätt genom den långt drivna momentuppdelningen av ämnet. Ett annat exempel är då vi på olika sätt grupperar elever i skolan. Detta är effekter av klassifikation. Stark är den t ex då skolan genomför en uppdelning av elever efter ålder och placerar dem i särskilda årskurser. Tittar vi istället på en bestämd årskurs blir inte principen som styr relationerna mellan eleverna lika tydlig. Hur sker nu grupperingen? Vad styr nivågruppering eller uppdelning i olika kurser? Grundar sig grupperingarna t ex på kön, på "duktighet", frågar sig Bernstein och formulerar ett principiellt svar:

Ju stramare uteslutningsreglerna är, desto starkare är klassifikationen av eleverna. Och ju svagare uteslutningsreglerna är, desto svagare är klassifikationen av eleverna.¹⁵⁾

Lärare och elever är delaktiga i överföring och förvärv av kunskaper. Det andra begreppet, inramning, syftar på principen som finns bakom detta förhållande. Begreppet, säger Bernstein vidare:

syftar på den princip som styr överförings- och förvärvsprocessen. Inramning syftar på kontrollen av vad som görs tillgängligt, hur och när det görs tillgängligt samt de sociala förhållandena vid denna överföring. Inramning syftar med andra ord på principerna för kontroll som ligger bakom den pedagogiska kommunikationen. Allt eftersom principen för kontroll skiftar, skiftar också det sociala förhållandets form och innehåll. Olika inramningsprinciper styr elevernas erfarenheter, som realiserar i det pedagogiska förhållandet. Alltså - olika inramningsprinciper, olika former av erfarenhet.¹⁶⁾

Inramningen, som liksom klassifikationen kan vara starkare eller svagare, hänför sig alltså till vad som får undervisas och hur det undervisas. Inramning handlar därmed om kontroll över "urval, organisation (turordning), tidsanpassning (förväntad inlärningstakt) av det som överförs (kunskapsmaterial) och som skall förvärvas." Kännetecknas undervisningen av stark inramning har eleven få eller inga möjligheter att bestämma vad som får kommuniceras och när och hur det får kommuniceras. Är undervisningen tvärtom svagt inramad kan eleven i större utsträckning kontrollera överförings- och förvärvsprocessen.

Bernstein talar om kod som ett överordnat begrepp. Han ger följande

definition av kodbegreppet:

En kod är en reglerande, en uttalad förvärvad, princip, som integrerar relevanta innebörder, formen för deras förverkligande och de sociala sammanhang (kontexter) som framkallar dem. I och med att en kod förändras, förändras också vad som räknas som meningsfullt, vad som räknas som riktiga förverkliganden.¹⁷⁾

Kod är helt enkelt en ordningsskapande princip, som bestäms av förhållandet mellan principerna för klassifikation och inramning. Som jag redan nämnt räknar Bernstein med en skala av variationer i klassifikationens och inramningens styrka och detta kan medföra att olika koder framträder tydligare än andra, att en kod kan dominera över en annan, att olika koder kan existera samtidigt och att koder kan försvinna. Men Bernstein urskiljer två huvudformer av koder genom att variera styrkan i principerna för klassifikation och inramning. Stark klassifikation i kombination med stark inramning ger en sammansatt kod, liksom en fortsatt stark klassifikation kombinerad med en svagare inramning. Däremot får vi en integrerad kod om klassifikationen och inramningen är svaga eller om man kombinerar en svag klassifikation med en stark inramning. Man kan säga att den sammansatta koden uttrycker en regel som vill ha klara gränser och som vill att saker och ting ska hållas isär. Den integrerade koden avser tvärt emot att saker och ting ska hållas samman, att gränser ska avlägsnas.

3 RESULTAT I LJUSET AV BERNSTEINS TEORI

Bernsteins begreppsapparat kan nu användas som utgångspunkt för några överväganden och resonemang. Kodbegreppet, som berättar något om hur saker och ting förhåller sig till varandra, är användbart eftersom det kan operera på olika nivåer. Koder finns som reglerande principer på en abstrakt samhällslevelig nivå, likaväl som på en vardaglig och mera personlig och konkret nivå. Då vi t ex undersöker utbildningsväsendet i stort eller någon speciell del därav, måste vi fråga oss vilken roll samhällsutveckling och samhällsförändring kan tänkas spela i sammanhanget. Det finns en princip, en kod som förmedlar mellan samhällets utveckling och strukturer inom utbildningen. Det gäller att tolka den kodens budskap. Kliver vi ner några pinnhål

får vi syn på undervisningskoder, dvs koder som skolan och andra utbildningsinstitutioner överför. Jag har tidigare hänvisat till Bernsteins distinktion mellan sammansatta koder och integrerade koder och skolarbetet kan läggas upp enligt dessa principer. Men undervisning följer knappast uteslutande en kod, utan vi måste tala om en dominerande kod, som styrande i en given undervisning. Till dessa distinktioner ska vi återvända och sätta dem i relation till undervisning i KOMVUX-klassen och studiecirkeln. Men först några synpunkter på kodbegreppet ur en mera allmän synvinkel.

Då jag analyserat litteraturläsningen i KOMVUX-klassen och i studiecirkeln har jag därmed undersökt litteraturläsningens villkor i två olika utbildningsinstitutioner och i två olika undervisningssituationer. Skola och studiecirkel representerar två skilda former av undervisning, två olika sociala studiemiljöer.¹⁸⁾ Men i olikheten, som jag strax ska återkomma till, finns en likhet. I skolan som i studiecirkeln är det tal om att undervisa. Det finns en gemensam kod för skola och studiecirkel, en allmän, pedagogiskt övergripande kod, som talar om att undervisning t ex ska bedrivas i särskilda lokaler, att man går till dessa för att undervisas av en lärare, som betar sig på ett särskilt sätt och som förväntar sig att eleverna och cirkeldeltagarna ska agera på ett bestämt sätt osv. Det existerar en tradition om hur undervisning ska arrangeras och detta uttrycks i denna gemensamma pedagogiska kod. En annan avgörande likhet mellan skola och studiecirkel ligger i det förhållandet, att undervisningen i båda fallen dras undan och isoleras från arbete och produktion, från vardagsliv och vardags verklighet.

Intressant nog är det också i det här sammanhanget som klyftan mellan teori och praktik uttrycks och vidmakthålls genom den starka boskillnaden mellan arbete och skola. Genom och i undervisningen uttrycks en stark klassifikation mellan utbildningsväsen/skola och produktion/arbete. Man får inte bara klart för sig att skolarbete ska hållas isär från arbete utanför skolan. Man lär sig dessutom att detta att inhämta kunskaper, är skilt från det praktiska arbetet, från handens arbete. De bokliga kunskaperna blir något för sig, de knytes med starka band till institutioner i vilka undervisning bedrivs och tankearbete utföres. Samtidigt separeras de från sammanhang i vilka praktiskt arbete med produktion av materiella ting organiseras.

På ett generellt plan kan man alltså hävda att vissa inslag i

den pedagogiska koden för skola och studiecirkel är gemensamma. Det gäller dock inte om man specificerar sina iakttagelser till att gälla de institutionellt betingade principerna för undervisningen. Det finns en kod som framkallas av specifika ramfaktorer i de olika institutionerna och dessa ramar för undervisningen är olika i skola och i studiecirkel. Den olikheten kan bli så som ett resultat av att studiecirkeln gång växte fram som en mer eller mindre medveten revolt mot skolan.¹⁹⁾ Studiecirkeln fungerade som ett alternativ till den vanliga skolans undervisning och erbjöd framför allt den vuxna befolkningen en studiemöjlighet. Men protesten mot skolan är tydlig och studiecirkeln blir en studieform som inte kommer att bygga på konkurrens mellan de studerande, som inte i första hand vill vara kompetensgivande och betygsättande. Den vill tvärtom bygga på solidaritet mellan deltagarna i kunskapsarbetet liksom i de sociala relationerna. På så sätt skapas olika ramar för skola och studiecirkel.

En traditionell pedagogik domineras av den sammansatta koden. Skolans stränga, hierarkiska klassifikation och inramning av undervisningen, är en ordning som man förväntar sig att möta då man träder innanför skolans portar. Eleverna i KOMVUX-klassen gjorde det. Men de kom att delta i en svenskundervisning som försökte ersätta den sammansatta koden med en integrerad kod. Undervisningen ville formulera kunskapsproblemet inte inom fixerade ämnesgränser utan utifrån en anknytning till verkligheten utanför skolan. Medvetet försökte den bryta ner gränserna mellan olika skolämnen och därmed mellan olika kunskapsinnehåll. Framför allt handlade det om att ersätta ett splittrat, momentuppdelat svenskämne med ett sammanhållet och i undervisningen skulle gränserna mellan skolkunskaper och elevernas erfarenheter utanför skolan lösas upp. För många elever framstod denna undervisning som något ovant och svårt att acceptera. Det gäller som vi sett Astrid och andra elever i grupp 3, medan det i den starkt polariserade grupp 1 finns elever som inte vill acceptera integrationskoden (Birgit och Lisbeth) men andra som tar emot undervisningen på ett positivt sätt (Linda och Jenny).²⁰⁾ Det som sker är, att en del elever har svårt att förstå eller genomskåda den outtalade principen för arbetets organisation, för dess innehåll och inriktning. Sannolikt krävs det en lång socialisering till ett arbetssätt, som bryter med det gängse skolmässiga. Den traditionella skolans auktoritetsrelationer mellan elev och lärare, mellan kursplan

och lärare, tecken på en sammansatt kod, slår man inte över ända så lätt.

Det intressanta är nu, att det till att börja med blir en liknande reaktion i studiecirkeln. I en gruppintervju säger deltagarna att de känt sig osäkra i cirkelns början (Gint gr 2 13/5). Den osäkerheten gäller arbetet i största allmänhet och Ester berättar att hon helt enkelt saknar böcker, material och frågor, sådant som hon är van vid från andra cirkelstudier. Arbetets organisation är annorlunda. Den kod man är van vid upptäcker man inte och man blir villrådig. Ungefär på det sättet kan cirkeldeltagarnas reaktioner tolkas. Cirkeln som studieform har också en pedagogisk kod av mer eller mindre traditionellt slag, en kod som skapar en institutionell förväntan som emellertid inte uppfylls. Men medan åtskilliga KOMVUX-elever troligen har svårt att alls acceptera försöken till kodbyte, förefaller cirkeldeltagarna att relativt snabbt och mangrant uppfatta den integrerade koden positivt och anpassa sig till den.

Diskussionen har hittills gällt elevernas/deltagarnas reaktioner på försöken att ändra arbetets organisation. Den kan emellertid vidgas till att omfatta textläsningen och elevernas/deltagarnas bearbetning av texterna. Som vi sett uttrycker både elever och cirkeldeltagare uppfattningen att läsningen av texterna varit svår i början (gäller framför allt cirkeldeltagarna), att textbehandlingen upplevts som ofri och styrd (gäller en del elever i KOMVUX-klassen) och att den för många elever där utvecklats till uppgiftslösning. Vi har vidare konstaterat att litteraturläsningen utvecklats mot en öppen och personlig läsning i cirkeln, medan den tenderat att institutionaliseras och bli opersonlig hos vissa elever i KOMVUX-klassen.

Undervisningens uppläggning och försöken att arbeta efter en integrerad kod i båda undervisningssituationerna syftade till att försöka minimera den negativa verkan som den sociala situationen för läsningen kunde ha på läsaren och på dennes möjlighet att utveckla en personlig och levande läsning. Det gällde att dämpa instrumentaliseringen av läsningen och att förhindra en institutionell socialisation av den. Denna pedagogiska strategi lyckas bättre i studiecirkeln än i KOMVUX-klassen. En trolig förklaring är, att det hänger samman med en variation av inramningens mera än klassifikationens styrka i de båda olika sammanhangen.

Den integrerade kod som vi försökte arbeta efter utmärktes av en svag klassifikation i betydelsen att ämnesgränser och momentuppdel-

ning inom svenskämnet inte upprätthölls. Däremot är det svårt att hävda att inramningen varit genomgående svag. I vissa avseenden har den varit det. Undervisningen har t ex inte innehållit några prov och den har inte haft någon facitkaraktär. Tvärtom har den uppfordrat eleverna till en frågande, undersökande och erfarenhetsbearbetande hållning. Men inramningen har varit stark i vissa bärande faser av undervisningen. Man kan t ex säga att undervisningens "samtal" har definierats av läraren, på ett sätt som gör att de kan karakteriseras med begreppet stark inramning.

Detta tyder på att man inte kan göra en enkel karakteristik av undervisning. Den har inte en stark eller en svag inramning. Inramningens styrka växlar i olika faser av undervisningsprocessen. I den analytiska beskrivningen av grupp 1, som är ett konkret fall i KOMVUX-klassen, visas t ex att styrkan i inramningen växer under själva undervisningens gång. Denna distinktion kan jag använda för att förklara ett till synes ofrånkomligt pedagogiskt problem - styrningsproblemet.

I en undervisning som kännetecknas av svag klassifikation i kombination med en faktisk stark inramning, som kan vara framtvingad om än inte åsyftad, uppträder styrningsproblem. Detta är ett dilemma i vår pedagogik och är avhängigt växlingarna i inramningens styrka. Vi vill t ex att eleverna självständigt ska läsa och bearbeta texter, att de självständigt ska undersöka och utveckla problem. Ett sådant syfte är uttryck för en svag inramning. Samtidigt önskar vi att eleverna ska utveckla en social och historisk förståelse för de frågeställningar de arbetar med. Dessa två mål i undervisningen råkar delvis i konflikt med varandra, de drar åt var sitt håll. Ibland kan de sammanfalla och verka i en riktning. Då läraren uppfattar att syftet med undervisningen håller på att förfelas - det sker t ex inte någon utveckling av elevens sociala förståelse - aktualiseras styrningsbehovet, som alltså är ett utslag av motsättningen inom koden.

I traditionell undervisning, som utmärks av stark klassifikation, vill man ofta göra gällande att undervisningen är "fri" och objektiv utan någon kontrollerande social funktion. I själva verket kännetecknas den av en i grunden mycket stark inramning, där olika tecken som gissningslek, uppgiftslösning, reproduktion och utgränsning av erfarenheter vittnar om den starka inramningen.

Klassifikationen ger koden dess karaktär. En stark klassifika-

tion i kombination med en svag inramning ger en sammansatt kod. Vi strävar i vår pedagogik efter att arbeta inom en integrerad kod med en svag klassifikation och svag inramning. Men som vi sett varierar inramningens styrka i själva undervisningsprocessen. Man kan säga att redan i vår definition av syftet med vår pedagogik finns en motsättning som med Bernsteins teori blir tydlig. Då vi vill försvaga klassifikationen, men samtidigt inte lämna syftet med undervisningen därhän på ett liberalistiskt vis, utan sträva efter att utveckla mänsklig och social förståelse, blir motsättningen stundtals synlig som ett styrningsproblem.

Nu vore det fel att enbart förklara styrningsfenomenet som ett resultat av denna motsättning. Utvecklingen i KOMVUX-klassen respektive cirkeln hänger också samman med elevernas och cirkeldeltagarnas socialisation och deras förmåga till öppenhet inför texter och varandra. Det visar sig ju att cirkeldeltagarna är mer mottagliga för våra syften än KOMVUX-eleverna. Detta är också en effekt av de senares större heterogenitet i ideologiskt avseende.

Inramningen är i studiecirkeln traditionellt svag och i denna speciella undervisningssituation än svagare. Redan från cirkelns start bestämmer deltagarna i stor utsträckning vad som kommuniceras på sammankomsterna och hur undervisningsstoffet används. Deltagarnas benägenhet för öppet erfarenhetsutbyte och erfarenhetsanknytning i textläsningen blir från början och i fortsättningen av cirkelarbetet ett dominant inslag. I KOMVUX-klassen är det annorlunda. Där verkar en i skolan traditionell kod präglad av stark klassifikation och stark inramning med starka gränser mellan skolkunskaper och vardagserfarenheter.²¹⁾ Detta medför att erfarenheter lättare utgränsas i skolan, medan de uppmuntras i studiecirkeln.

Inslaget av stark inramning i skolans pedagogiska kod får sitt uttryck i sättet att utesluta personliga erfarenheter ur kunskapsarbetet. För litteraturens del blir detta problematiskt och man kan visa hur vidmakthållandet av en stark inramning i kombination med en svag klassifikation får effekter på förhållandet till litteraturen. Medan textarbetet i cirkeln kännetecknas av öppenhet, igenkänning och därmed beredskap att tolka texterna, anknytning till egna och andras erfarenheter, personlig läsning och utveckling mot strukturell förståelse, går för många elever i KOMVUX-klassen behandlingen av texterna i en annan riktning. Där blir litteraturen, som kan bli ett personligt tilltal, bidra till att öppna nya perspektiv

och erbjuda nya erfarenheter, den litteraturen blir avvisad och läses som läxa och behandlas som en uppgift att lösa. Det sättet att läsa utvecklas genom internaliserad institutionell socialisation och som en direkt effekt av verkande ramar. Litteraturens möjligheter realiserar inte i en sådan läsning och det har vi konstaterat som en stark tendens i KOMVUX-klassen. Ett viktigt undantag är dock, som jag tidigare visat, grupp 4:s textläsning.

Klassifikationens och inramningens betydelse för textläsningen kan ses ur ett något annorlunda perspektiv. Man kan tänka sig två former av stark klassifikation med avseende på grupperingen av eleverna. En där klassen blir enheten och där alla eleverna läser samma text och bearbetar den på samma sätt. Det handlar då om en klassundervisning som har en grundläggande idé om att eleverna ska ges samma mått av kunskaper och färdigheter. En annan där enheten är eleven och där eleven utför en aktivitet som är lämpad för speciellt henne/honom. Här handlar det istället om en nivågrupperande undervisning. Vissa elever får till exempel läsa mer lättlästa texter än andra i klassen. Men i båda fallen av stark klassifikation redovisas textläsningen och eleverna presterar i form av förhör, prov eller föredrag och de betygsätts och jämförs sinsemellan. Textläsningen försvinner på så sätt in i skolans meritokratiska ideologi och kännetecknas av stark inramning.

KOMVUX-eleverna är vana vid en pedagogik som styrs av dessa båda former av stark klassifikation i kombination eller var för sig. De förväntar sig att möta den på nytt då de börjar sin KOMVUX-utbildning. Och de gör det också i andra ämnen som de läser, men inte i svenskämnet. Här möts de av en undervisning styrd av svag klassifikation, som innebär integrering. Eleverna utför, som enskilda medlemmar i klassen och som medlemmar i en grupp, självständiga aktiviteter som ska bidra till kunskapsutvecklingen i hela klassen. De arbetar visserligen med samma texter, men dessa ska läsas, bearbetas, diskuteras utan specificerade uppgifter och utan krav på att komma fram till en rätt läsning och tolkning av texten. KOMVUX-eleverna upptäcker inte den ramfaktor, som visserligen inte kan knytas till klassifikationsprincipen, men som samverkar med den, och som innebär stöd för tankar om att ständigt jämföra elever, att ständigt värdera deras insatser individuellt och att sortera dem. Situationen blir frustrerande för en del elever i KOMVUX-klassen och de accepterar varken den svaga klassifikationens eller inram-

ningens princip.

Man kan kombinera dessa iakttagelser av klassifikationsprincipens betydelse med några synpunkter på hur varierande styrka i inramningen kan inverka på förhållandet mellan elever och på den enskilde eleven. Inramning refererar till reglering av kommunikationen i undervisningen och på vad som får räknas som legitim kommunikation. Det innebär att inramningens styrka bör kunna avläsas i utrymmet för och etablerandet av sociala relationer mellan undervisningens aktörer. Jag uppfattar då det sociala samspelet mellan t ex eleverna i en undervisningssituation som en viktig del av nätverket för det pedagogiska sammanhanget. Om inramningen är stark, blir den enskilde eleven passiv och den sociala relationen mellan eleverna antar också en passiv karaktär. Om däremot inramningen försvagas, dvs utrymmet och möjligheten för eleverna att samtala och välja innehåll blir större, tenderar också eleverna att bli mer aktiva och samtalen blir rikare och mer levande. Detta senare sker i studiecirkeln, det förra är tydligare i KOMVUX-klassen.

Olika elever reagerar olika på olika inslag i klassifikations- eller inramningsprinciperna. Man kan alltså mycket väl reagera avvisande på en försvagning av klassifikationen, exempelvis då svenskundervisningen inte bedrivs som momentuppdelat ämne utan där litteraturläsning blir ett dominerande innehåll i en kunskapskontext, medan man ser positivt på en försvagning av genomslagskraften hos en annan institutionell ramfaktor. Genom att slopa prov och skrivningar ville undervisningen i KOMVUX-klassen försöka förändra en institutionell ram som t ex Anna-Greta var rädd för. Hon såg förändringen med positiva ögon och den kom också att betyda något för hennes språkliga utveckling. Däremot var hon inte lika glad åt gränsupplösningen inom svenskämnet.

Det finns en komplikation i det här resonemanget som kort ska beröras. Jag gör det utifrån det tidigare konstaterandet att Anna-Greta har en tendens att hamna i uppgiftslösning då hon läser texter. Men även om analysen visar detta behöver det inte innebära att Anna-Greta är medveten om detta, dvs att denna "regelbundenhet" i hennes läsning skulle vara ett utslag av att hon medvetet följer några regler och pedagogiska principer för skolarbete/textläsning, utan kan vara ett utslag av en rent praktisk orientering, som hon för övrigt inte är ensam om att följa. I denna orientering skulle man kunna tänka sig att de skolinstitutionella betingelserna för

läsningen helt enkelt har blivit internaliserade utan att vara medvetna för elever som Anna-Greta. Problemet leder vidare till ett grundläggande pedagogiskt dilemma, som är sammansatt och svårt att förklara. Däremot kan Bernsteins begrepp till en del tydliggöra det i all pedagogik närvarande styrningsproblemet.

Bernstein talar om en synlig och en osynlig pedagogik.²²⁾ Med en grov generalisering kan man säga, att synlig pedagogik utmärks av stark klassifikation och stark inramning och att den förverkligas genom sammansatta koder. Den osynliga pedagogiken utmärks av svag klassifikation och svag inramning och förverkligas genom integrerade koder. Utifrån en sådan rymlig definition kan man påstå att en traditionell pedagogik påminner om den synliga pedagogiken, medan den pedagogik som jag försöker tillämpa i den här analyserade undervisningen, mera har drag av den osynliga pedagogiken, dock med, som jag visat, en växlande och stundtals relativt stark inramning. I en synlig pedagogik är styrning ett på sätt och vis öppet, accepterat fenomen - läroplanen styr, läroböcker styr, läraren styr, betygen styr, det är en undervisning med öppna styrmekanismer. (Jag bortser nu från den styrning som den synliga pedagogikens "dolda läroplan" åstadkommer.²³⁾)

I en osynlig pedagogik skulle den styrning, som kan sättas i samband med principerna för stark klassifikation och inramning, tendera att försvinna och styrningsproblemet skulle åtminstone inte bli så akut. (Den osynliga pedagogiken har också sin "dolda läroplan" som kan styra i undervisningen.²⁴⁾) Nu visar ju analyserna av vår undervisning att styrningsproblemet i allra högsta grad är aktuellt åtminstone i KOMVUX-klassen. I cirkeln visar däremot analysen att styrningen inte är ett stort problem, där finns istället en deltagarstyrning och självständighet i textarbetet.

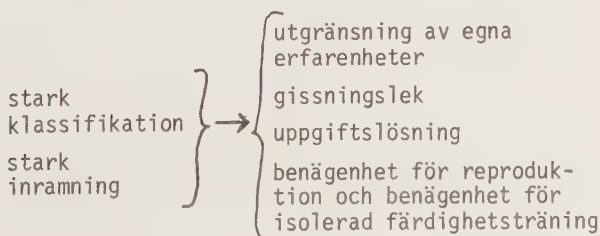
Min undervisning kännetecknas av en både synlig och osynlig styrning. Då jag vill explicitera, dvs synliggöra syftet med undervisningen, t ex syftet med textläsningen, finns det en öppen, medveten och synlig styrning.²⁵⁾ Den är synlig ur såväl lärar- som elevperspektivet. Men i nästa ögonblick då eleverna går in i textarbetet och jag vill att eleverna självständigt ska utveckla resonemang och texttolkningar, sker inte detta. I analysen (och ur lärarperspektivet) kan vi se att vissa elever kan styras in i snäva texttolkningar, att läsningen kan selekteras och att texterna kan reduceras. Då läraren märker detta går han in i interaktionen och styr försiktigt men med-

vetet eleverna mot ett annat lässätt. Detta kan vi också uppfatta genom analysen. I interaktionen utvecklar nu många elever en läsning, som innebär en instrumentalisering och läsningen institutionaliseras som uppgiftslösning.²⁶⁾

Det är här fråga om två olika typer av synlig styrning, varav den ena är önskvärd, åtminstone ur lärarens synpunkt, den andra ett stort önskat problem.²⁷⁾ Vid sidan av dessa två synliga styrningsfenomen kan man urskilja ett tredje - men osynligt (för både elev och lärare) i den faktiska interaktionen. I analysen kan vi få syn på detta styrningsproblem.

Det blir analytiskt synligt i vissa interaktionsfaser och det gäller inte alla, men vissa elever. Det förefaller hänga samman med dessa elevers internaliseringar av ramfaktorer i institutionen, ramfaktorer som i sin tur är beroende av styrkan i klassifikationens och inramningens genomslagskraft i undervisningen. Om t ex eleven talar om och bearbetar en text utan att knyta an till egna eller andras erfarenheter, skulle det kunna förstås som en manifestation av en internaliserad ram, bestämd av en stark klassifikation och inramning.

Med hjälp av Bernsteins teori har jag kunnat visa på några förhållanden och samband då det gäller litteraturläsningens villkor i skolan och i studiecirkeln. Avslutningsvis kan jag pröva att mer schematiskt ställa upp de samband jag funnit mellan mina egna analytiska kategorier och Bernsteins begreppsapparat. Då jag analyserat textläsningen i KOMVUX-klassen respektive studiecirkeln har jag talat om internaliserade uttryck för olika ramfaktorer och därvid bl a avsett fenomen som gissningslek, uppgiftslösning och benägenhet för reproduktion. Dessa drag i läsningen har diskuterats i termer av instrumentell aktivitet och institutionaliserad läsning. Dessa och andra yttringar av hur en läsning av en text kan fångas upp av skolans instrumentalism kan nu relateras till den pedagogiska koden, dvs till begreppen klassifikation och inramning. Det kan uttryckas så här:



Det innebär att en undervisningskod som kännetecknas av stark inramning och stark klassifikation tendentiellt framkallar en instrumentell läsning.

Bakom de undervisningsförsök med litteraturläsning som diskuterats ligger en intention att minska styrkan i klassifikationen och inramningen, för att därigenom minimera utrymmet för instrumentalism och utveckling mot en institutionaliserad läsning. Som vi sett lyckas den strategin bättre i studiecirkeln än i KOMVUX-klassen och som vi också sett är problemet med socialisering till en institutionell läsning ytterst komplext. I den pedagogiska verkligheten och i de faktiska interaktionerna, kan vi se att textsamtalens riktning och innehåll bestäms av en rad växelverkande faktorer. Realiseringen av en "ideal" läsning blir därför knappast en enkel fråga om att eliminera verkan av en faktor genom att organisera undervisningen så att verkan av en annan gynnas. Det är inte självklart att man, om man minskar styrkan i inramningen genom att uppmuntra till erfarenhetsanknytning i textarbetet, når ett sätt att läsa som är personligt, öppnande och perspektivrikt. Just erfarenhetsanknytning i läsningen kan nämligen tendentiellt innebära ansatser till olika och oförenliga sätt att läsa: en fördomsfull, bekräftande och till färdiga föreställningar anpassad läsning kan utvecklas likaväl som en mera personlig, insiktsrik och historicerande. Det handlar inte om ett dualistiskt antingen - eller, snarare om ett både - och i växelverkan. Det handlar om att finna en balans mellan dessa många och olika faktorer som vi kan knyta till en allmän socialisation, till en institutionell socialisation och till utvecklingen av olika sätt att läsa.

Analyserna av undervisningsförsöken har bl a givit tillfälle att belysa litteraturläsningen i skola och studiecirkel. Jag har undersökt vilka ramar som ges för läsningen av texter, vad man kan ändra inom dessa ramar, vilka traditioner som återskapas i läsningen osv. I analyserna har jag sökt och använt begrepp för att försöka förstå de villkor och betingelser som formar litteraturläsningen. Samtidigt som jag tror att det är nödvändigt att söka dessa samband mellan Bernsteins abstrakta teoribygge och mina egna teoretiska utgångspunkter i dess växelverkan med empirin, får man kanske inte blunda för en komplikation. Medan Bernstein i övervägande grad handskas med rena teoretiska begrepp, försöker jag sätta de pedagogiska fenomen som existerar i våra klassrum på begrepp. Vid analys av undervisning

måste teorin nyanseras. Undervisningsprocessen är så motsägelsefull som konkret företeelse att Bernsteins teori för analys av mycket generella fenomen inte är tillräcklig, då man söker sig ner mot det konkreta för förståelse och förklaring.

För mig finns det ett stänk av program i konstaterandet av denna skillnad. Jag menar att vi måste ge utrymme åt de egna erfarenheterna, de konkreta iakttagelserna och det egna vardagsmedvetandet i forskning om litteraturläsning i skolan och studiecirkeln. Trycket från "de stora teoriernas" legitimationskrav får inte kolla bort oss eller göra oss stumma. Traditionellt får de egna erfarenheterna knappast plats i teorins luftlager och då det gäller Bernstein utsluter han det konkretas mångfald - och komplikationer. Hans strukturella och jämförande perspektiv på hög, allmänteoretisk nivå, räknar inte med att undervisning har en karaktär, som inte bara bestäms av olika objektiva betingelser, inklusive elevens objektiva behov och intressen, utan av andra och växelverkande faktorer, som gör undervisning till en process, inte till något statiskt tillstånd. Jag tror att denna grundläggande tanke om en växelverkan mellan teori och empiri i analys och förståelse, är nödvändig om man ska undvika ett deterministiskt felslut.

Bernstein kan vara svår att förstå. Det är ofta en risk med abstrakta teorikonstruktioner. Men Bernsteins tankar kan framför allt innebära en förenkling av verkligheten till några få principer. Det är en styrka men samtidigt en svaghet. Svagheten är att de reella problemen i litteraturläsningen och litteraturundervisningen riskerar att reduceras till formproblem och olika hinder och svårigheter för litteraturläsningens utveckling binds så fast till övergripande strukturer i och utanför undervisningssituationen, att varje förändringstanke riskerar att kvävas i sin linda.

4 TVA TYSTNADER OCH ETT STÄLLNINGSTAGANDE

Det är nödvändigt att vara medveten om de gränser som finns för ett kritiskt litteraturpedagogiskt arbete. Men detta måste vara insikter som inte bakbinder oss utan som hjälper oss att överskrida gränserna. Det finns en grundläggande skillnad mellan min litteraturpedagogiska syn och två andra hållningar till frågor av det här slaget. Jag vill tydliggöra min egen position genom att se den i relation till

dessas två attityder, som båda representerar en slags tystnad.

A ena sidan finns de som talar om undervisningens objektiva betingelser och om undervisningens ramar. Det är de som säger, att även om vi försöker och lyckas att ändra på arbetsorganisationen i skolan (med Bernsteins ord - försvagar klassifikationen), ändrar vi därmed inte de principer som styr och kontrollerar överföringen. I grund och botten kan vi inte göra något åt den dubbla reproduktionsprocess, som är knuten till utbildningen i ett samhälle. För att förändra de principer som kontrollerar överföringen av vad som sägs, av vem och på vilket sätt i en undervisningssituation, skulle man också behöva förändra kulturen och dess underlag i privatiserade klassförhållanden. De menar att skolan tilldelats en roll i samhället som sätter gränser för systemets föränderlighet. De hävdar också, att i de flesta fall tar undervisningens egna, inbyggda mekanismer, i sin tur betingade av olika ramfaktorer, över styrningen av vad som sker i undervisningen. Detta sker dessutom oftast mot elevernas/lärares vilja.

Detta är en syn som präglas av ett strukturalistiskt tänkande och som förklarar fenomen i pedagogiska situationer, som resultat av hårt strukturerande objektiva villkor utanför och i undervisningen. Men det är inte något seende som uppfattar att t ex sorteringen av elever i skolan faktiskt är något som sker i konkreta vardagssituationer, som inte är fullt så avlägsna som strukturalisterna låter oss förstå. Självklart måste man i sin beskrivning och analys av undervisning peka på de hinder och svårigheter som de facto finns också för t ex en litteraturpedagogisk undervisning och som strukturalisterna så ofta visar på. Men deras tystnad gäller de möjligheter som trots allt finns och som måste prövas i undervisning och beskrivas i en praktikorienterad litteraturpedagogisk forskning. Tystnaden är till föga hjälp framför allt för dem som står mitt uppe i arbetet med livs levande läsare och med en ambition att pröva de möjligheter, som ändå finns.

A andra sidan har vi dem som är ligen för litteraturens talan. Det är de humanistiskt skolade litteraturförmedlarna. Det är alla de som är fostrade i en upplevelsetradition koncentrerad kring individuell läsning och läsupplevelse. Det är alla de som talar varmt för litteraturen och som talar om litteraturens humaniserande effekt.

Deras angelägna ärende kan vi höra i olika tonarter beroende på var dessa litteraturfrämjare gör sin värmtjänst. Alla befinner sig

dock i litteraturen och dess historia, mera sällan hos dess läsare, vilket går att hävda alla litteraturkampanjer och lässtimulerande försök till trots. Dessa bildningspedagogikens företrädare, som hävdar textens primat och textens automatiska verkan, propagerar för läsning av den goda litteraturen, av klassiker och för värnandet av kulturarvet. En del, som är skolan närstående, för fram krav på en fast textkanon som den enkla lösningen på ett i och för sig reellt krisläge för litteraturläsningen och det litterära samtalet i grundskolan likaväl som i gymnasiet. Lyssnar vi inte på kravet på en fast uppsättning texter, som alla skolans elever måste ta sig igenom, hör vi istället förespråkare för ett pluralistiskt och liberalistiskt litteraturideal - läs och läs mera! Litteraturen har för alla ett värde, en förlösande makt och en befriande möjlighet.

I en tid som präglas av avhumanisering och utvecklande av allt brutalare kommersiella relationer mellan människor, blir detta tal både förståeligt och aktningsvärt. Men på denna kant finns också, trots allt tal och alla deklARATIONER, en tystnad. Man blundar för de många och stora hinder, som reser sig framför litteraturen då den ska tas i bruk och läsas. Vi har sett åtskilliga exempel på hur komplex och motsättningsfull läsandet som handling är då den "utförs" i de två institutionella pedagogiska sammanhang jag studerat. Det är en tystnad som vägrar att ta hänsyn till de villkor som gäller för litteraturläsningen. Man tror att man kan sätta sig över läsningens institutionella betingelser som griper direkt in i läsningen med reducerande och nedbrytande kraft.

Bryr vi oss inte om att ta upp kampen mot det institutionella tvånget och bryr vi oss inte om att pröva hur vi ska kunna realisera litteraturens möjligheter, kan vi riskera att alltfört stå där med vårt tal om friheten i och genom litteraturen, som reduceras till en frihet att välja fritt på bokhyllan. Litteraturen kommer på det sättet knappast att kunna förmedla sina insikter, sitt mänskliga tilltal och sin humaniserande verkan. Vi måste alltså bryta tystnaden, se och benämna de institutionella hindren för litteraturen och arbeta för att överskrida dem. Samtidigt måste vi röja nya vägar för läsandet och för läsningen av den litteratur, som är en slags integrerad kod, frihetlig, överskridande och framåtppekande.

Noter

KAPITEL I

- 1) Texten är hämtad ur Dieter Richter, "Die Leser und die Lehrer. Bilder aus der Geschichte der literarischen Sozialisation", i Dietmar Larcher/Christine Spiess (hg), *Lesebilder. Geschichte und Gedanken zur literarischen Sozialisation*, s 201-222. Min översättning från det tyska originalet.
- 2) Benjamins text heter "Lesendes Kind" och finns i Walter Benjamin, *Einbahnstrasse, Gesammelte Schriften IV, 1*, s 113. Den är också avtryckt i Richters i not 1 nämnda uppsats, s 201.
- 3) På senare år har emellertid ett gryende intresse för läsaren utvecklats. Traditionellt har litteraturvetenskapen sysslat med de litterära texterna och deras produktionsvillkor. Med receptionsforskningen följer ett grundläggande nytt perspektiv på förhållandet mellan läsare, text och samhälle. Här förskjuts huvudintresset från texten till läsaren och det som sker med läsaren i och under läsprocessen. Inom receptionsforskningen kan man grovt urskilja en tudelning av forskningsfältet i en mera teoretisk och textbunden receptionsestetisk riktning å ena sidan och en mera receptionshistorisk och till den faktiska läsningen empiriskt knuten riktning å andra sidan. För en översikt se Michel Olsen, "Inledning" i Michel Olsen og Gunver Kelstrup, *Værk og læser. En antologi om receptionsforskning och det tyska översiktsverket Hanne-Lore Link, Rezeptionsforschung. Eine Einführung in Methoden und Probleme*.
- 4) Modellen diskuteras i Olle Holmberg och Lars-Göran Malmgren, *Språk, litteratur och projektundervisning*, s 161ff och i Jan Thavenius, "Litteratur ur bruk eller i bruk", i Atle Kittang og Ulf Lie (red), *Litteraturforskning og litteraturformidling*. Dessa preciseringar av vad som konstituerar läsningen av litteratur i skolan och i cirkelsammanhang bör inte uppfattas som försök att ringa in definitiva samband. Hellre bör de betraktas och användas som utgångspunkter för olika antaganden och resonemang om läsakten. Observera att våra undersökningar inom läsprojektet och Projekt Svenska gäller i huvudsak läsning i skolan. Med ABF-undersökningen av litteraturläsning i studiecirklar träder vi utanför skolinstitutionen och i våra läsporträtt finns inslag av läsning på fritiden. Modellen är statisk och generell. Med den pedagogiska förenkling som utmärker den, framstår de tre faktorerna som i det närmaste likvärdiga. Men man får inte låta sig förledas av den schematisering som vidlåder modellen. Den är enkel och vill i första hand visa vilka faktorer man får räkna med verkar i läsakten. Den säger emellertid knappast något om hur de verkar i förhållande till varandra eller om hur deras verkande samtidighet i läsningen egentligen realiseras. Först i en reell läsning kan modellen inte bara göras speciell och mer komplicerad, utan växel-spelet mellan faktorerna kan framträda med större tydlighet.

- 5) Begreppet förförståelse används i olika sammanhang. Ett är i samband med resonemang om läsinlärning och läsutveckling. Inför läsning av en text har vi förväntningar på textinnehållet och dessa förväntningar styr aktiveringen av våra förkunskaper och erfarenheter. Se Birgitta Allard och Bo Sundblad, *Handbok om läsning* och Åke Edfeldt, *Läsprocessen. Grundbok om läsforskning*. Ett annat är begreppets användning inom den hermeneutiska traditionen. Här talar man om mötet mellan text och förståelse som en dialogsituation. Läsaren ställer frågor till verket för att förstå det och bestämmande är då bl a den förförståelse läsaren uppbådar i läsarsituationen, den frågehorisont hon/han är bestämd av. Se Kurt Aspelin, *Textens dimensioner. Problem och perspektiv i litteraturstudiet*, s 253ff.
- 6) Se vidare Jan Thavenius, "Litteratur ur bruk eller i bruk", i Atle Kittang og Ulf Lie (red), a a. I det här sammanhanget nöjer jag mig med att nämna dessa olika analysmöjligheter.
- 7) En textanalys kan preciseras vad gäller dess funktion och användbarhet. Inför en bestämd användningssituation kan textens specifika möjligheter aväckas genom en s k pedagogiskt riktad textanalys, som förenklat uttryckt är läsarens sätt att läsa en text i samband med ett givet (och pedagogiskt) brukstillfälle. Se Lars-Göran Malmgren, "Pedagogiskt riktad textanalys - vad är det?", i Atle Kittang og Ulf Lie (red), a a.
- 8) Uppsatsen finns i Olle Holmberg och Lars-Göran Malmgren, a a, s 97-168.
- 9) Se Erich Schön, "Über einige gesellschaftliche Rezeptionsbedingungen von Literatur", i *Der Deutschunterricht* 2/1977, s 26-48. Schöns uppsats refereras i valda delar i Lars-Göran Malmgrens tidigare nämnda uppsats.
- 10) Se Erich Schön, a a, s 37ff.
- 11) Jag syftar på de elevintervjuer som jag gjort inom Läsprojektets olika undervisningsförsök. Även om huvudsyftet med dessa läs- och elevintervjuer varit att undersöka hur litteraturläsningen utfallit i skolarbetet, har jag haft anledning att samtidigt fråga om och diskutera elevernas fritidsläsning.
- 12) Se Olle Holmberg och Lars-Göran Malmgren, a a, s 142f.
- 13) Också detta fenomen ger mitt intervjumaterial goda exempel på. Längre fram i avhandlingen, kapitel VII:3, finns i läsporträttet av Klara några tydliga belägg för detta.
- 14) Se t ex Sven Nilsson och Jan Thavenius, "Svenskämnets kris - från borgerlig bildning till abstrakt färdighetsträning", i *Svenskämnets kris* och i uppsatsen anförd litteratur. Vidare behandlas angränsande frågor i Finn Hauberg Mortensens brett upplagda studie av litteraturundervisningens historia i Danmark, *Danskfagets didaktik 1-2. Litteraturformidling i de gymnasiale uddannelser, en bevidsthedshistorisk undersøgelse*. Jan Thavenius diskuterar också frågan i "Om litteraturundervisningens genombrutt vid sekelskiftet", i Rolf Arvidsson m fl (red), *Diktaren och hans formvärld* samt i "Perspektiv på litteraturpedagogiken", i Per-Erik Ljung och Jan Thavenius (red), *Litteratur i bruk*.
- 15) Se t ex Olle Holmberg, Gun Malmgren och Lars-Göran Malmgren, "Liv och läsare", i *Skönlitteratur på bibliotek*, s 179ff.

- 16) Se Kaare Skagen, *Elevene og teksten. En litteraturpedagogisk studie*. Skagen diskuterar i studiens första avsnitt, "Veien inn i teksten", olika litteraturpedagogiska grundfrågor och mera allmänt litteraturens roll i undervisningen. Detta sker med utgångspunkt i norska förhållanden, men Skagens arbete har stort intresse också för en svensk läsekrets.
- 17) Se not 14 ovan. I en licentiatföreläsning den 15 maj 1979 vid Köpenhamns universitet redogör Mortensen för olika metodologiska överväganden i samband med den klassrumsforskning gällande gymnasiets litteraturförmedling som resulterat i *Danskfagets didaktik*. Jag hänvisar i min framställning till detta 20-sidiga föreläsningsmanuskript.
- 18) Finn Hauberg Mortensen, a a, s 17.
- 19) Finn Hauberg Mortensen, "Fiktion i ungdomsuddannelserne. Danske tendenser", i Atle Kittang og Ulf Lie (red), a a.

KAPITEL II

- 1) Se s 221ff.
- 2) För en utförligare diskussion av denna problematik se Bengt Linnér & Lars-Göran Malmgren, *Litteratur och social förståelse*, s 54ff. Vid hänvisningar till denna rapport använder jag i fortsättningen enbart förkortningen *LOSF*.
- 3) Se Jan Thavenius, "Anteckningar om ett krisarbete", i *Nordisk forum* 1977:1.
- 4) Se Oscar Negt, *Sociologisk fantasi og eksemplarisk indlaering* och Thomas Ziehe, "Subjektiv betydning og erfaring", i *Kontext* 35/1978, s 89f.
- 5) Se Lev Vygotsky, *Taenkning og sprog* 2. En summering och sammanfattning av Vygotskys tankar om relationen mellan vardaglig och vetenskaplig begrepps nivå finns i Charlotte Bloch m fl, *Samfundet, skolen og eleverne*, se 24ff. Se också *LOSF*, s 23f.
- 6) Se *LOSF*, s 12-32 för en utförligare presentation.
- 7) Se Bengt Linnér & Lars-Göran Malmgren, *Litteratur och erfarenhet*, s 363-369. Vid hänvisningar till denna rapport använder jag i fortsättningen enbart förkortningen *LOE*. För en sammanfattning och vidareutveckling av teorier om olika sätt att läsa se också Lars-Göran Malmgren, *Litteraturreception och litteraturpedagogik*, s 21-44.
- 8) Se Lars-Göran Malmgren, "Den stora och den lilla historien", i Jon Smidt (red), *Litteraturens muligheter - og elevens*, s 153f.
- 9) Se *LOE*, s 366.

KAPITEL III

- 1) Enligt statistiken är det mest kvinnor som söker sig till den kommunala vuxenutbildningen för att skaffa sig grundskolekompetens. Mina siffror här torde vara något i överkant, men an-

- delen kvinnor inom kommunal grundskoleutbildning för vuxna är 65-75 %. Andelen kvinnor som läsåret 1978/79 följde kurserna för grundskolans högstadium på dagtid var 77 %. Räknar man både dag- och kvällstid är förändringen obetydlig, 76 %. Uppgifterna är hämtade ur *Statistiska meddelanden U 1979:10*.
- 2) I klassen finns fem invandrare. Deras skolmässiga bakgrund är svår att få grepp om och relatera till svenska utbildningsförhållanden.
 - 3) Samtliga elever skrev hemma en kort uppsats över ämnet "Förväntningar på svenskämnet". Ur dessa uppsatser är citaten hämtade. Uppsatsskrivandet hade föregåtts av diskussioner om olika innebörder i begreppet svenskkompetens redan under de första lektionerna på terminen. Det bör påpekas att samtliga elevnamn som förekommer i avhandlingen är fingerade. Se vidare *LOSF*, s 60-64.
 - 4) Se *LOSF*, s 63.
 - 5) Se *LOSF*, s 12f och 78ff.
 - 6) För en vidare diskussion om hur man kan generera problem i undervisningen och om projektarbetets karaktär, se Knud Illeris, *Problemorienterad och deltagarstyrd undervisning*, s 131-204, Jens Berthelsen, Knud Illeris och Sten Clod Poulsen, *Projektarbejde*, s 219-245, Olle Holmberg och Lars-Göran Malmgren, *Språk, litteratur och projektundervisning*, s 35-43, 71f, 81-85, 105-107, 146 samt 164. Se även *Svenska i verkligheten*, red Jan Thavenius, s 304ff.
 - 7) Se *LOSF*, s 121ff.
 - 8) Se *LOSF*, s 136-145.
 - 9) Se *LOSF*, s 124ff.
 - 10) Se *LOSF*, s 145f.
 - 11) Oskarshamnscirkeln presenteras med texter, dokumentationskällor och cirkelledarens dagboksanteckningar från undervisningen i *LOE*, s 152-315. En diskussion om cirkelns planering och textval förs i *LOE*, s 463-537. Här återfinns också två läsarporträtt.
 - 12) Se *LOE*, s 159ff och s 469ff.
 - 13) Se *LOE*, s 336ff.
 - 14) Göran Palm har skrivit två böcker om LM, *Ett år på LM* (1972) och *Bokslut från LM* (1974). Dessa båda böcker kom 1977 ut som en gemensam volym, *LM-böckerna*. De två här använda texterna, *Flykten* och *Från fritidskrav till arbetskrav*, finns i avsnittet *Flykten från arbetet* i den lättlästa storstilsupplagan från 1977.
 - 15) Se *LOE*, s 454-462.

KAPITEL IV

- 1) I Charlotte Bloch, Henriette Christrup og Lisbet Roepstorff, *Samfundet, skolen og eleverne* ges en översikt över kvalifikationsforskningen, dess problemställningar och viktigaste företrädare. Se s 119-128.

- 2) Se t ex Göran Arnman och Ingrid Jönsson, *Segregation och svensk skola. En studie av utbildning, klass och boende*.

KAPITEL V

- 1) Om förankringsfrågan i undervisningen se t ex Ulf Lindberg, Lars-Göran Malmgren och Jan Thavenius, *Fisk och drömmar*, s 279-287 och Bengt Linnér, Lars-Göran Malmgren och Jan Thavenius, *Litteratur och historisk förståelse*, s 74ff.
- 2) Mette Bauer og Karin Borg, *Den skjulte laereplan. Skolen socialiserer, men hvordan?*
- 3) Kjell Askeland, *Pedagogiskt poem. Om projektorientering i pedagogiken*.
- 4) Se vidare *LOSF*, s 37ff.
- 5) Om begreppet atomism se t ex Ference Marton, *Inläring och omvärldsuppfattning* och begreppet reproduktion behandlas i t ex Charlotte Bloch, Henriette Christrup og Lisbet Roepstorff, *Samfundet, skolen og eleverne*.
- 6) Se Anne Marie Heltoft og Kirsten Paaby, *Tampen braender. En analyse af undervisning som samtale*, s 82-92.
- 7) Bo Svensson, "Skolans låtsasvärld driver internerna på flykten. Johannes Beck och hans kritik av det institutionella tvånget i skolan. En intervju", i *KRUT* 13/1980, s 47-56.
- 8) Bo Svensson, a a, s 52.
- 9) Se Stieg Mellin-Olsen, *Indlaering som social process*.
- 10) Hur det resonemanget förs hos Mellin-Olsen refereras i *LOSF*, s 41-44 i ett försök till kritisk nyansering.
- 11) I *LOSF*, s 42ff diskuteras några invändningar mot Mellin-Olsens ståndpunkter. Dessa motskäl innebär inte någon slutgiltig dementi eller uppgörelse med Mellin-Olsens instrumentalismbegrepp, men de kan ses som en relativisering av hans slutsats om instrumentalismens totala genomslagskraft.
- 12) Se Projekt Skolesprog, *Skoledage 1-2*, särskilt kapitel 22.

KAPITEL VI

- 1) Om uppläggning av analys av undervisningen se *LOSF*, s 50ff. Om hur en given analyskategori kan prövas i en analys av undervisningen generellt i en klass eller studiecirkel och i en analys av enskilda elevers och cirkeldeltagares reaktioner, diskuteras i Lars-Göran Malmgren, *Litteraturreception och litteraturpedagogik*, s 74-94.
- 2) Se vidare *LOSF*, s 124ff.
- 3) I utvärderingen fick eleverna reagera på de olika texterna och på arbetet med dem utifrån ett antal olika kategorier. I utvärderingen finns också utrymme för fria kommentarer till texterna och arbetspassen. Då det gäller *Lykke* gav utvärderingen i klassen följande resultat:

- 3) Fråga 1) Här följer en översikt över de olika saker som vi gjort i klassen under det här jobbet. Markera hur intressant du tycker de olika delarna i projektet varit genom att sätta kryss i rutorna.

Läsning av och samtal om *Lykke*

mycket intressant	intressant	ganska intressant	föga intressant	helt ointressant
5	7	6	4	

Fråga 5) Vad tycker du om de texter ni läst? Stryk under det som passar din uppfattning.

B) *Lykke* av
Vita Andersen

Lättläst (18), svårläst, tråkig (1), intressant (9), känns likgiltig (2), behandlar ett angeläget problem (11), lever mig in i huvudpersonens problem, lärt mig något nytt (1), har själv liknande erfarenheter (1), påverkat min syn på människors problem och erfarenheter (4).

- 4) Med sekvens menar jag en serie språkhandlingar som är inbördes förbundna. Kriteriet är att språkhandlingarna ryms inom ett gemensamt ämne (samtalsämne). Detta ämne definieras i sekvensens inledning och sekvensen avslutas genom att ett nytt ämne initieras i samtalet. I ett vanligt klassrumssamtal är det oftast läraren som initierar och markerar en avslutning av sekvensen. Ibland avslutas inte en sekvens på ett tydligt sätt utan en initiering av ett nytt ämne markerar samtidigt gränsen mellan två sekvenser. Den här definitionen är hämtad från Anne Marie Heltoft og Kirsten Paaby, *Tampen braender. En analyse af under-visning som samtale*, s 40ff, 66. I analysen används också begreppet resonemangsstruktur, även det hämtat från *Tampen braender*. Varje sekvens har en resonemangsstruktur precis som hela sekvensförloppet i samtalet har det. Resonemangsstruktur är det förståelsemönster som växer fram i samtalet om ett ämne. Det gäller t ex hur ett problem ställs, hur det förklaras och vilka slutsatser som dras. Ett sådant förståelsemönster är också präglat av hur och av vem samtalsämnena initieras och/eller avslutas. Men en interaktionsanalys som begränsar sig till att se språkhandlingarna i klassrummet som enbart relaterade till maktstrukturen eller argumentationsformen blir ofullständig. För mig har frågan om hur innehållet samspelar med formen i det resonemang som förs varit vägledande för analysen.
- 5) Kband 19/10, s 1-4. Sidhänvisningarna i den löpande texten syftar på utskriften av detta klassband. Bandning av arbetspass bokföres med följande preciseringar: Kband står för bandad klassundervisning, Gband för bandat arbete i grupp, Gint för bandad intervju med grupp av elever och Int för bandad intervju med enskild elev. Vid citat ur bandat material användes följande förklaringar:

()	regianmärkningar från mig
(P)	längre paus
...	kort paus
(ohörbart)	omöjligt att höra
versaler	emfas (t ex Ska DOM inte vara med?)
(- - -)	utelämnade repliker
<u>understrykning</u>	understrykning då jag vill betona något

- 6) Se *LOSF*, s 111-121.
- 7) Här har jag nöjt mig med att redovisa analysen av klasssamtalet om *Lykke*. I *LOSF* finns också en analys av klassdiskussionen om *Du, människa?*-texten, s 111-121.
- 8) Begreppen asymmetrisk och symmetrisk återfinns i *Tampen braender*. De karakteriserar två olika typer av samtal. Ett asymmetriskt samtal följer bestämda sekvensregler och kännetecknar först och främst institutionaliserade samtal som t ex samtalet mellan lärare och elev i ett klassrum. Reglerna där är att läraren frågar, eleven svarar, och läraren evaluerar. Läraren, som i kraft av sin position initierar och avslutar sekvenserna, reglerar samtalets form och bestämmer dess innehåll. Han avgör vad som t ex kan vara en riktig åsikt, föreställning eller kunskap. Ett symmetriskt samtal är mer informellt och samtalsparterna står på mera jämställd fot med varandra. Att initiera och avsluta sekvenser kan växla mellan de olika samtalsparterna, liksom möjligheten att ställa frågor och komma med svar. Ingen av deltagarna i samtalet har rätt att avgöra vad som är en riktig åsikt eller föreställning i kraft av sin ställning.
- 9) Se även Gint 30/11, s 3 och 5ff.
- 10) Intervjuare i dessa båda fall är Lars-Göran Malmgren.
- 11) En diskussion om skillnaden mellan en absolutistisk och en relativistisk syn på texter och textläsning finns i Olle Holmberg och Lars-Göran Malmgren, *Språk, litteratur och projektundervisning*, s 148-152.
- 12) Analysen bygger på Kband 16/11, Gband gr 1, anteckningar från elever i gr 1 och Gint gr 1 30/11. I denna gruppintervju är det Lars-Göran Malmgren som intervjuar.
- 13) Ett analytiskt läsporträtt av Börje följer i avsnitt 5 i detta kapitel.
- 14) Se vidare diskussionen av dissonansteorier i *LOSF*, s 17f.
- 15) I *Skoledage* används begreppet explicitering om lärarens uttryckliga förklaring av målsättning, planer och syfte med undervisningen. Se *Skoledage*, s 655ff.
- 16) Se not 4 och Anne Marie Heltoft og Kirsten Paaby, *Tampen braender*, s 61ff.
- 17) En rad läsvaneundersökningar har visat att många människor inte läser litteratur på fritiden. Icke-läsaren beskrivs vanligen som en person med låg utbildning och låg inkomst, tillhörande socialgrupp III. Äldre människor läser mindre än yngre. Viktiga hinder för läsning är arbetet och konkurrens med andra medier. Se vidare t ex Lilian Nowak, *Bokläsaren*, Gunnar Hansson, *Litteraturen och mottagarna* och Lars Holberg, "Icke-läsaren" (stencil).

- 18) Då vi inom Läsprojektet arbetat fram dessa analytiska läsarporträtt av eleverna har vi funnit, att det kanske inte alltid - t ex på grund av materialläget - varit möjligt eller ens särskilt meningsfullt att närmare studera varje blockerings-tendens eller annat intressant inslag i den enskildes elevens reaktionsmönster. Istället koncentrerar vi oss på tydliga och problematiska, dokumenterade och processavhängiga inslag i den analyserade elevens läs- och kunskapsprofil.
- 19) Ordet "utgränsning" är ett medvetet översättningslån från danskan. Begreppet är hämtat från *Skoledage*. Jag menar att det ordet är mer välfunnet än möjliga svenska motsvarigheter som utestängning, uteslutning osv.
- 20) Sidhänvisningarna i den närmaste fortsättningen avseende Astridanalysen gäller denna intervju.
- 21) Sidhänvisningarna i den närmaste fortsättningen avseende Anna-Gretaanalysen gäller denna intervju.
- 22) Se *Skoledage*, s 283-287.
- 23) Om Anna-Gretas prestationsrädsla se t ex hennes uppsats om förväntningar på svenska (från arbetspass 5 den 21/9 1979).
- 24) "Förväntningshorisont" är en term inom receptionsetetiken. Se t ex Arne Melbergs introduktion av begreppet i dennes *Realitet och utopi*, s 160ff.
- 25) Jag använder här en offentlighetsteoretisk terminologi som förklaras av nedanstående modell av offentligheten i samhället:

OFFENTLIGHEDEN SOM STRUKTUR I DET BORGERLIGE SAMFUND

"SAMFUND"			STAT
	privat område	offentlighed som område	STATSAPPARATET, der skal sikre
Navn	intimsfaere	kulturel offentlighed	1. almene produktionsbetingelser
Genstand	(religion, "følelse" seksualitet)	(religiøs forkyn-delse, kunst, litteratur)	2. almene retsforhold
Sted	"hjemmet"	"kulturhuse"	3. den nationale totalkapitals reproduktion
Institution	"familien"	"foreningen"	4. samt regulere konflikten lønarbejde/kapital

25 forts)

Navn	societalsfaere	politisk offentlighed	Alt dette sker
Genstand	privatøkonomi herunder produktion, samt køb og salg af varer (f eks arbejds-kraft)	"politik" og samfunds-økonomi herunder "sociale forhold"	ved økonomiske (skat, tilskud), juridiske (love, domstole), ideologiske (skoler, radio-tv) og fysisk voldelige (militaer, politi, faengsel) indgreb i samfundet
Sted	"arbejdsplads" og butikker	"parlamentet"	
Institution	"virksomheden" = foretaget	"partiet"	

Modellen är hämtad ur Frands Mortensen, "Massekommunikation og offentlighed", i *Tidskrift för litteraturvetenskap* 4/1976.

- 26) Se vidare Henriette Christrup, *Naerbillede af 5 EFG-elever*.
- 27) Sidhänvisningarna i den närmaste fortsättningen gäller denna intervju. Intervjuare är Lars-Göran Malmgren.
- 28) Se avsnitt 3 i detta kapitel.
- 29) Se Int Börje 17/10, s 9, Int Börje 30/11, s 8, utvärdering, s 4.

KAPITEL VII

- 1) Se i *LOE* de två läsporträtten av Hans och Morgan, s 480-537. Om elev- respektive casenivå se inledningen till kapitel VI.
- 2) Jämför *LOE*, s 377-425.
- 3) Se Bo Svensson, "Förståelse uppstår ur kriser", i *Tidskrift för litteraturvetenskap* 4/1981, s 196-209.
- 4) Mönsteråscirkeln räknade tio deltagare, cirkelledaren medräknad. Deltagarna kom att arbeta i två fasta grupper under olika arbetspass. Dessa grupper intervjuades också i slutet av cirkeln. Grupp 1 bestod av Rutger, Agnes, Tord, Klara och Pia (intervjuades av Lars-Göran Malmgren), grupp 2 bestod av Assar, Bror, Gunnar och Ester (intervjuades av Jan Thavenius). Följande förkortningar används som hänvisning till olika utskrifter av band:

Int = intervju med en deltagare

Gint = intervju med en grupp deltagare

Gband = utskrift av bandat gruppsamtal

Hband = utskrift av bandat samtal med hela cirkelgruppen.

Vid citat ur bandat material används samma förklaringar och tecken som för KOMVUX-materialet, se kapitel VI not 5.

- 5) Detta citat är även använt i porträttet av Pia, men där i ett annat sammanhang. Pia intervjuades av Jan Thavenius och Klara av cirkelledaren.
- 6) Int Rutger, s 4f, Bror, s 6, Assar, s 6f, Gunnar, s 5 och Ester, s 5, samtliga intervjuer från den 13/5.
- 7) Att detta kan bli resultatet av ett textcentrerat samtal visas av samtalsanalysen i Anne Marie Heltoft och Kirsten Paaby, *Tampen braender*.

- 8) Då det gäller interaktionsformerna i klassrummet har det gjorts flera undersökningar. Ulf P Lundgren gör en sammanfattning av de resultat som kommit fram genom olika undersökningar. Lundgren menar i *Att organisera omvärlden* att det finns en förvånande likhet beträffande undervisningsmönster - oberoende av skol-system, årskurser och ämnen - som utmärker interaktionen vid frontalundervisning. Man kan tala om en grundstruktur som Lundgren sammanfattar på följande sätt:

Klassrumsundervisning är ett verbalt 'spel' kring ett specifikt ämnesinnehåll, styrt i huvudsak av läroboken. Läraren bestämmer en uppsättning regler, vilka stipulerar att han/hon upptar den mesta delen av kommunikationen (ca 2/3-delar) och strukturerar hur innehållet ska behandlas. Eleven förväntas vara uppmärksam på vad som sker även om han kommer att deltaga aktivt endast ett fåtal gånger. Han skall alltid svara som om läraren ställde frågor, vilka han kan förstå. När han svarar måste han finna sig i att svaret bedömes. Det dominerande mönstret är alltså fråga-svarsmönstret. De flesta frågor innebär att fakta skall återges. Relativt sällan krävs en behandling av stoffet eller en bedömning från elevens sida. Nästan ingen fråga är en 'sann' fråga i bemärkelsen att den som ställde frågan inte vet svaret.

(*Att organisera omvärlden*, s 158f)

Lundgren gör en distinktion mellan analys av språkets struktur, dvs formerna för interaktionen - som sammanfattningen här ovan gäller - och analys av språkets innehåll samt språkets funktion i klassundervisning.

- 9) Se Gband gr 1 och 2 8/4 och Hband 8/4.
- 10) Se Gband gr 1 och 2 22/4.
- 11) Se läsarporträttet av Gunnar i *LOE*, s 351-363.
- 12) Se Anne-Marie Söderberg, "Danskfagets didaktik - og nogle faglige pædagogiske strategier i gymnasiets undervisning." (stencil) 1982.
- 13) Om helheten i läsningen och olika dimensioner i den se Jørgen Bang, "Nogle refleksioner omkring tekstteori og tekstanalyse eller Hvorfor jeg stadig finder det meningsfuldt at undervise i litterær tekstanalyse", i *Nordtext* 5/1979 och *LOSE*, s 34ff.
- 14) Se Bo Svensson a a, s 199.
- 15) Se Bo Svensson a a, s 199.
- 16) Se Bo Svensson a a, s 199.
- 17) Kritiken mot skolan är tydligare i t ex Hband 15/4, s 9-11, Hband 29/4, s 8-9 och delvis i Int Pia 13/5, s 9f.
- 18) De kvinnliga perspektiven finns representerade i cirkeltexterna. Det gäller t ex *Jobb* och *Skånskan*. Mindre dominant men tydligt nog gestaltas de i *Nytt arbete* och *Larsson* genom Birgitta respektive hustru Ida.
- 19) Klara arbetar inom barnomsorgen i kommunen. De båda pensionärerna Ester och Agnes har arbetat som skolbispisningspersonal respektive vårdbiträde på ett sjukhem.
- 20) Sidhänvisningarna i den närmaste fortsättningen gäller, om inte annat anges, denna intervju.

- 21) Då vårt cirkelarbete började avslutade Pia en facklig studiecirkel om medbestämmandeavtal som skulle skrivas lokalt (Int Pia, s 5) och hösten före vår cirkel gick Pia en kurs i naturkunskap (s 6).
- 22) Se *LOE*, s 340-363 och 369-377.
- 23) Pias uppfattning verifieras av en rad uttalanden i intervjuerna med andra deltagare. Det gäller t ex Int Klara, s 5, Tord, s 6, Ester, s 5, Rutger, s 5 och även Gint gr 2, s 1, samtliga intervjuer den 13/5.
- 24) Se också t ex Int Klara, s 5, Gunnar, s 6 och Assar, s 6f, samtliga intervjuer den 13/5.
- 25) Se not 13 i detta kapitel.
- 26) Se Hband 25/3, s 10f.
- 27) Se *LOE*, s 319-327 och 434-441.
- 28) Det gäller t ex Rutger, Agnes och Klara. Se Hband 6/5, s 1ff.
- 29) Se *LOE*, s 343-351.
- 30) Se porträttet av Tord i *LOE*, s 369-377.
- 31) Se också Gint gr 1 13/5, s 3.
- 32) Se *LOSF*, s 45 och i not anförd litteratur samt Hans-Olof Johansson, *En bok för alla? Rapport om utvärdering av Litteraturfrämjandets femkronorsböcker*, s 60ff.
- 33) Sidhänvisningarna i den närmaste fortsättningen gäller, om inte annat anges, denna intervju.
- 34) I ett brev från den 14/10 1982 till mig berättar Klara mera precist om sin läsning under tiden som husa på den stora bondgården som hon nämner i intervjun. Hon räknar upp en rad titlar på böcker som fortfarande finns i hennes bokhylla: Elin Wägners *Svalorna flyga högt* (1944), Louis Bromfields *När regnet kom I-II* (1944), Harry Martinssons *Nässlorna blommar* (1944), James Hiltons *Slumpens skördar* (1944), Sven Stolpes *Världen utan nåd* (1945), Dagmar Edqvists *Hjärtat söker nödhamn* (1944), John Steinbecks *Vredens druvor I-II*, Agnes von Krusenstjernas *Delat rum på Kammakaregatan* (1945), Tora Nordströms *Juninatten* (1944) och Charles Hordhoffs och James Halls *Botany Bay* (1945). Klara stryker under, att ovannämnda titlar är ett urval och att "vi har många fler Svalanböcker". Observera att årtalen inom parentes avser böckernas utgivningar i Svalanserien.
- 35) Sammankomsten kolliderar för Klaras del med en facklig kurs.
- 36) Se t ex Gband gr 1 1/4, s 6, Hband 8/4, s 3 och Gband 22/4, s 1 och 8.
- 37) Se avsnitt 1 i detta kapitel.
- 38) Texten behandlas utförligt i *LOE*, s 319-327 och 434-441.
- 39) Mera om detta skriver jag i avsnitt 4 i detta kapitel.
- 40) CL = cirkelledaren.
- 41) Se t ex Hband 29/4, s 1 då *Larsson* diskuteras i helgrupp.
- 42) Det gäller särskilt Klaras grupp 1. Jämför avsnitt 1 i detta kapitel.
- 43) Jämför också avsnitt 1 i detta kapitel.

- 44) Se t ex *Skoledage 2*, s 683 och *LOSE*, s 32ff, 37ff och 206ff.
- 45) Se vidare avhandlingens kapitel VIII och IX.
- 46) Se även Gint gr 2, s 1f, Int Klara, s 4f, Rutger, s 5, Ester, s 4, Agnes s 7, Assar, s 1f och s 6, Bror, s 1, Gunnar, s 4f, Tord, s 6, samtliga intervjuer den 13/5.
- 47) Int Gunnar, s 3, Tord, s 5, Klara, s 5 och 8 samt Agnes, s 12, samtliga intervjuer den 13/5.
- 48) Se också Agnes' deltagande i diskussionen om *Larsson*, H-band 6/5, s 8f.
- 49) Se Int Ester 13/5, s 1 och Hband 1/4, s 1.
- 50) Se Anne Marie Heltoft og Kirsten Paaby, *Tampen braender*.
- 51) Se kapitel V och VI:3.
- 52) Se analysen i kapitel VI:3.
- 53) Int Rutger, s 5f och Gunnar, s 6, båda intervjuerna från den 13/5.
- 54) Int Ester, s 5f, Agnes, s 8f, Assar, s 7, Klara, s 6, Tord, s 6f, Gunnar, s 6, Rutger, s 4ff, Bror, s 5f och Pia, s 8f, samtliga intervjuer den 13/5.
- 55) Gint gr 1, s 1 och Gint gr 2, s 1, båda den 13/5.
- 56) Int Ester, s 5, Gunnar, s 5 och Rutger, s 4f, samtliga intervjuer den 13/5.
- 57) Se not 8 i detta kapitel. Se vidare Kirsten Reisby, "Sproget i undervisningen - undervisning i sprog" i Frans Gregersen m fl, *Børn, sprog og undervisning*.
- 58) Se not 8 i kapitel VI.
- 59) Se not 4 i kapitel VI.
- 60) Fördelas på följande sätt: Rutger:55, Bror:53, Gunnar:51, Pia:42, Tord:13 och Assar:12.
- 61) Replikerna fördelas på följande sätt: Gunnar:29, Assar:20, Klara:18, cirkelledaren:18, Bror:15, Pia:9, Ester:8 och Rutger:5.
- 62) Replikerna fördelas på följande sätt: cirkelledaren:60, Gunnar:36, Assar:35, Rutger:20, Pia:15, Klara:7 och Tord:6. Agnes yttrar sig inte. Bror och Ester är frånvarande.

KAPITEL VIII

- 1) För en vidare diskussion av det motsättningsfulla i Morgans reaktionsmönster se porträttet av honom i *LOE*, s 521-537.
- 2) Om Gunnar se *LOE*, s 351-363.
- 3) Se kapitel VI:2.
- 4) Se *LOSE*, s 188-200.
- 5) Se kapitel VI:4.
- 6) Se kapitel VII:5.
- 7) I den kvalitativa analysen strävar man efter att nå slutsatser som uttrycker olika grader av säkerhet, medan den kvantitativa ana-

lysen strävar efter resultat, som är statistiskt generaliserbara. Se vidare Lars-Göran Malmgren, *Litteraturreception och litteraturpedagogik*, s 74-94. Malmgren diskuterar där olika metodologiska problem i anslutning till de receptionsanalytiska undersökningarna i våra projekt, Projekt Svenska och Läsprojektet.

- 8) Se avhandlingens Inledning där Pedagogiska gruppens båda forskningsprojekt omtalas.
- 9) Dessa båda undersökningar i samma högstadielklass är två resultat av arbetet inom Projekt Svenska. Rapporterna från åk 7, Ulf Lindberg och Frank Lundberg, *Historia och erfarenhet* och från åk 8, Olle Holmberg, Ulf Lindberg och Frank Lundberg, *Tonår* kommer under 1984 att följas av en avslutande rapport från åk 9, Ulf Lindberg och Frank Lundberg, *Arbetsliv*. I *Tonår* finns en receptionsanalys av elevernas läsning av Claes Engströms ungdomsroman *Mördarleken* på s 135-186.
- 10) Se Ulf Lindberg, Lars-Göran Malmgren och Jan Thavenius, *Fisk och drömmar*, kapitel V "Analys av utopiprojektet", s 279-398.
- 11) Se *Skoledage 1-2*, resultatet av ett 20-tal danska forskares arbete inom Projekt Skolesprog 1975-1978. *Skoledage* innehåller analyser av undervisningen i 39 normala lektioner och detaljerade beskrivningar och analyser av undervisningen i fyra utvecklingsarbeten. I Anne Marie Heltoft och Kirsten Paaby, *Tampen braender. En analyse af undervisning som samtale* företar författarna en kvalitativ analys och närläsning av samtalen i danskundervisningen i en och samma klass.

KAPITEL IX

- 1) Det finns andra intressanta forskningsbidrag till den s k ramfaktorteorin. Ulf Torper t ex arbetar i sin avhandling, *Tidsramar, tidsanvändning och kunskapsutveckling i den svenska grundskolan*, med undervisningens mikroorganisatoriska förhållanden och studerar speciellt klassrumssituationen med avseende på tiden som resurs i klassrummet och tidsaspektens betydelse för undervisningen. Hans relativt begränsade aspekt på undervisningsprocessen gör dock att hans resultat inte omedelbart kan uppfattas som väsentliga för en diskussion av hur institutionella betingelser påverkar litteraturundervisning och litteraturläsning. Ulf P Lundgren tecknar i uppsatsen "'Ramfaktorteorins' historia" hur teorin utvecklats via bl a impulser från strukturalistisk teori och empiriska undersökningar av klassrumsspråket. I uppsatsen finns också en omfattande och värdefull förteckning av rapporter, böcker och uppsatser från forskningsgruppen för läroplansteori och kulturreproduktion, en grupp som leds av Ulf P Lundgren.
- 2) Se t ex Urban Dahllöf, *Skoldifferentiering och undervisningsförlopp* och Urban Dahllöf, *Ability Grouping, Content Validity and Curriculum Process Analysis*.
- 3) Se Ulf P Lundgren, *Frame Factors and the Teaching Process. A contribution to Curriculum Theory and Theory on Teaching* och Ulf P Lundgren, *Model Analysis of Pedagogical Processes*.
- 4) Se Ulf P Lundgren, *Model Analysis of Pedagogical Processes*, s 93.

- 5) Ulf P Lundgren, *Att organisera omvärlden. En introduktion till läroplansteori*, s 233f.
- 6) Ulf P Lundgren, *Att organisera omvärlden*, s 234.
- 7) Ulf P Lundgren, *Att organisera omvärlden*, s 9.
- 8) I Ulf Lindberg och Frank Lundberg, *Historia och erfarenhet*, finns en, utifrån vunna analysresultat, intressant diskussion av Lundgrens kritik av frontalundervisning, så som kritiken förs fram i tredje delen i *Att organisera omvärlden* (s 142-227). Lindberg/Lundberg diskuterar inte Lundgrens totalitetsanspråk men modifierar Lundgren på en väsentlig punkt. De visar att Lundgrens undervisningskritik är en kritik mot en bestämd interaktionsform, frontalundervisningen och att Lundgrens beskrivningar/analyser av undervisningsspråk så gott som uteslutande bygger på undersökningar av traditionell frontalundervisning. Lindberg/Lundberg menar därför att man bör vara försiktig att generalisera till undervisning i allmänhet utifrån sådana förutsättningar. De visar i sin undervisningsanalys att de kunnat arbeta med ett erfarenhetsbaserat innehåll, inom skolans i övrigt givna yttre ramar, och att detta innehåll ger undervisningsspråket en delvis annorlunda karaktär, dvs undervisningens innehåll påverkar interaktionsformen. Se *Historia och erfarenhet*, s 121-144.
- 9) Se Ulf P Lundgren, *Att organisera omvärlden*, s 192.
- 10) Ulf P Lundgren, a a, s 192.
- 11) Ulf P Lundgren, a a, s 193.
- 12) Basil Bernstein och Ulf P Lundgren, *Makt, kontroll och pedagogik. Studier av den kulturella reproduktionen*. Boken, som rymmer en uppsats av Lundgren, fyra uppsatser av fem andra forskare, innehåller fyra bidrag skrivna av Bernstein. Bidragen bygger i två fall på tidigare artiklar i Basil Bernstein, *Class, Codes and Control. Vol 3: Towards a Theory of Transmissions*. Jag kommer för min vidare framställning att särskilt fästa vikt vid de två bidrag av Bernstein, som heter "Några aspekter av relationerna mellan utbildning och produktion", s 22-47 och "Om samhällsklass och den osynliga pedagogiken", s 48-65 i *Makt, kontroll och pedagogik*.
- 13) Basil Bernstein och Ulf P Lundgren, a a, s 24.
- 14) Basil Bernstein och Ulf P Lundgren, a a, s 24.
- 15) Basil Bernstein och Ulf P Lundgren, a a, s 26.
- 16) Basil Bernstein och Ulf P Lundgren, a a, s 24.
- 17) Basil Bernstein och Ulf P Lundgren, a a, s 28.
- 18) Se kapitel IV.
- 19) Om studiecirkeln tillblivelse se Jan Byström, "Vad vet vi eller tror vi oss veta om studiecirkeln. Del 1", delrapport inom forskningsprojektet Studiecirkeln som pedagogisk situation.
- 20) Om Komvux-elevernars reaktioner se kapitel V1:2, 3 och 4.
- 21) Samtidigt måste vi vara medvetna om att parallellt med och i opposition mot denna gränsdragning mellan kunskapsområden, mellan ämnen i skolan, dvs mot en stark klassifikation, löper en strävan att upplösa gränser och försvaga klassifikationen. Det

- 21 forts) är en tendens som karakteriserar hela den progressivistiska traditionen inom pedagogiken. Se Donald Broady, *Den dolda läroplanen*, s 86-113.
- 22) Basil Bernstein och Ulf P Lundgren, a a, s 48ff.
- 23) Se Donald Broady, a a, s 114-205.
- 24) Se Donald Broady, a a, s 184ff.
- 25) Om begreppet explicitera se kapitel VI not 15.
- 26) Detta mönster bekräftas även i andra undersökningar. Se t ex Ulf Lindberg, Lars-Göran Malmgren och Jan Thavenius, *Fisk och drömmar*, s 279-398 och Lars-Göran Malmgren, *Litteraturreception och litteraturpedagogik*, s 21-44.
- 27) För en vidare diskussion av styrningsproblemet i relation till graden av subjektiv förankring, textreduktion, primärsocialisation m m, se Ulf Lindberg, Lars-Göran Malmgren och Jan Thavenius, *Fisk och drömmar*, s 322ff.

Appendix

Det arbetsmaterial som användes i KOMVUX-klassen förtecknas här i den ordning det lästes. Texterna 15-27 hänför sig till projektets egentliga textarbete.

- 1) elevernas skriftliga referat av föregående arbetspass
- 2) huvudmomenten för ämnet svenska på högstadiet ur *Lgr 69*, Sthlm 1969
- 3) kursivt studium av Falkenland, *God svenska. Svenska för vuxna*, Sthlm 1975
- 4) kursivt studium av Falkenland, *Svenska. Högstadiet*, Sthlm 1972
- 5) elevernas skriftliga självbiografier
- 6) "När behöver vi grammatiken?", några sidor ur Sö:s material om svenskundervisningen i grundskolan
- 7) "Jag var alltid dålig på uppsatsskrivning", artikel av Göran Sonnevi ur *Ordets makt 1/1974*
- 8) "Rösterna från Kiruna, Svappavaara, MalMBERGET" och "Det gäller oss", två dikter av Göran Sonnevi ur *Ordets makt 1/1974*
- 9) elevernas uppsatser "Förväntningar på svenskämnet"
- 10) "Fabian Swensson är död. Vem är nu kulturbärare?", artikel av Sven Delblanc i *DN 9/8 1979*
- 11) "Fabian Swenssons piga: Beklagar sorgen, herr Delblanc", artikel av Kerstin Lindgren i *DN 12/8 1979*
- 12) *Kritik av kulturen* av Göran Palm, s 84-86, Sthlm 1978
- 13) *Att ha eller att vara* av Erich Fromm, avsnittet om "Läsning" s 49-50, Sthlm 1978
- 14) Läsaneenkät 1
- 15) *Du, människa?* av Marit Paulsen, s 11-22, Sthlm 1972
- 16) *Svenska för vuxna* av Falkenland, avsnittet "Hur man tolkar bilder, tabeller och diagram", s 18-29, Sthlm 1975
- 17) elevernas skriftliga kommentarer till *Du, människa?*
- 18) *Håll käft och var söt* av Vita Andersen, novellen "Lykke", Sthlm 1979
- 19) *Mor gifter sig* av Moa Martinsson, s 134-141, Sthlm 1973
- 20) *Änglahuset* av Kerstin Ekman, s 165-169, 210-211, Sthlm 1979
- 21) "Behåll dina rosor" och "Ibland brukar jag försöka", två dikter av Märta Tikkanen ur *Århundradets kärlekssaga*, Sthlm 1978
- 22) *Fäderna* av Jan Fridegård, s 19-26, Sthlm 1947

- 23) *Arbetsplats USA II* av Studs Terkel, "Dave Bender", s 77-83, Sthlm 1976
- 24) *Rapport från amerikansk stad - Chicago* av Studs Terkel, "Horton Blair", s 225-227, Sthlm 1968
- 25) *Våran verkstad* av Göran Leth, "Nytt arbete", s 5-22, Sthlm 1978
- 26) "Den könsliga arbetsdelningen", uppsats av Anita Göransson ur *Sociologisk forskning* 3/1978
- 27) Tabeller och diagram i *Konsten att blifva en god flicka* av Gunnar Qvist, Sthlm 1978
- 28) *Kvinnan i startblocken* av Elisabeth Östberg, s 170-171, Sthlm 1978
- 29) Utvärderingsenkät, se käll- och materialförteckning punkt 13.

KÄLL- OCH MATERIALFÖRTECKNING FÖR KOMVUX-KLASS I OSKARSHAMN HT 1979

- 1) Självbiografier
- 2) Förväntningar på svenska ("uppsats")
- 3) Klassband - diskussion om läsning
- 4) Läsванеenkät
- 5) Uppsats om läserfarenheter
- 6) Elevintervjuer om fritidsläsning, skolerfarenheter och reaktioner på ingångstexten
- 7) Fri (skriven) kommentar till ingångstexten
- 8) Klassband - diskussion av ingångstexten
- 9) Klassband - diskussion av novellen "Lykke"
- 10) Band från gruppdiskussioner
- 11) Elevernas anteckningar från gruppdiskussioner
- 12) Klassband - slutsummering
- 13) Utvärdering (enkät + fri kommentar till utdrag ur Elisabeth Östbergs *Kvinnan i startblocken*)
- 14) Elevintervjuer om instrumentalism/styrning/sätt att läsa/reaktioner på texter/kunskapsläge
- 15) Gruppvintervjuer
- 16) Dokumentationsjournal och dagbok

Materialet är uppräknat i den ordning efter vilken dokumentationen ägt rum, utom punkt 16 som anger en kontinuerlig dokumentation.

I cirkelarbetet i Mönsterås användes en rad olika texter. De förtecknas här i den ordning de lästes i cirkeln.

- 1) *Våran verkstad* av Göran Leth, "Nytt arbete", s 5-22, Sthlm 1978
- 2) *Jobb* av Britta Stövling, s 50-54, Sthlm 1971
- 3) *Rapport från amerikansk stad - Chicago* av Studs Terkel, "Andrew Bartok", s 190-193, Sthlm 1968

- 4) *Fabriksmänniskan* av Erik Johansson, "Hos arbetspsykologen", s 82-85, Sthlm 1976
- 5) *Ett år på LM* av Göran Palm, "Skånskan" s 106-109, Sthlm 1972
- 6) *Arbetsplats USA II* av Studs Terkel, "En rimsnidare, Nick Lindsay", s 192-197, Sthlm 1976
- 7) *LM-böckerna* av Göran Palm, "Flykten", s 98-101, Sthlm 1977
- 8) "Från fritidskrav till arbetskrav" av Göran Palm ur *Arbetsboken* (red Kerstin Bergöö, Ulf Lindberg och Ingegerd Rösler-Rosenberg), Sthlm 1981
- 9) *Bokslut från LM* av Göran Palm, "Sin egen eller slav", s 5-19, Sthlm 1974
- 10) *Ackord och andra berättelser* av Sture Källberg, "Superfosfat", s 47-56, Sthlm 1975
- 11) *Skall jorden bli va vår* av Bunny Ragnerstam, "Larsson", s 275-302, Sthlm 1978
- 12) *Evigt gröna träd* av Gunnar Adolfsson, "Arbetets ära", s 205-211, Sthlm 1976.

FÖRTECKNING ÖVER DOKUMENTATIONSKÄLLOR I MÖNSTERASCIRKELN

- 1) Hband - deltagarna berättar om sina arbetslivserfarenheter
- 2) Hband - deltagarna berättar om sina arbetslivserfarenheter
- 3) Hband - samtal om "Nytt arbete" av Leth
- 4) Gband - samtal om avsnitt ur *Jobb* av Stövling, "Andrew Bartok, 45 år" av Terkel och "Hos arbetspsykologen" av Johansson
- 5) Hband - samtal om avsnitt ur *Jobb*, "Andrew Bartok, 45 år" och "Hos arbetspsykologen"
- 6) Gband - samtal om "Skånskan" av Palm och "En rimsnidare, Nick Lindsay" av Terkel
- 7) Hband - samtal om "Skånskan"
- 8) Hband - samtal om "En rimsnidare, Nick Lindsay"
- 9) Gband - samtal om "Flykten" av Palm
- 10) Hband - samtal om "Från fritidskrav till arbetskrav" av Palm
- 11) Hband - fortsatt samtal om "Från fritidskrav till arbetskrav"
- 12) Gband - samtal om "Sin egen eller slav" av Palm och "Superfosfat" av Källberg
- 13) Hband - samtal om "Sin egen eller slav" - och "Superfosfat"
- 14) Hband - samtal om "Larsson" av Ragnerstam
- 15) Läsveeneenkät
- 16) Hband - samtal om "Arbetets ära" av Adolfsson
- 17) Gint - två gruppintervjuer med deltagarna om vilka erfarenheter cirkeln givit/temat/arbetssätt osv
- 18) Int - elevintervjuer om textarbetet/problembearbetning/fritidsläsning

19) Lärarens dokumentationsjournal

20) Lärarens dagbok

Materialet är uppräknat i den ordning efter vilken dokumentationen ägt rum. Dock anger punkterna 19-20 en kontinuerlig dokumentation.

Summary

The lines of communication between readers'/pupils' reactions to, and uses of, fiction on the one hand and different social contexts in which the reading takes place, on the other hand, have been very little explored. This fact forms one of the points of departure for this thesis. The relationship between the individual and institutional factors in the reading of a text is examined. A fictional text which is introduced and read in an educational context becomes immediately a part of an institutional structure of meaning which is complex in character. The institutional context constitutes a kind of "institutional supertext" to which the readers have some kind of relationship when reading.

The main concern of this thesis is the attempt to examine the teaching of literature in different types of educational institutions - in this thesis school and study circle - in order to gain insight into the actual role of literature, compared with its possible role.

Chapter One shows among other things how the external location of the reading seems to have an inner counterpart. The location of the reading is associated with a set of inner norms which affect the reading. Every social situation creates its own special terms for reading, and the framework for the reading changes according to the social context. The conditions for the reading of literature are discussed, and a model and some concepts are used that maintain that the reading of a text is determined from three directions, by three factors. The history of the text, the socialisation of the reader and the framework in which the reading takes place all affect the actual reading of a text.

This chapter deals with leisure reading and reading in school. There is a discussion of how different ways of reading develop in different social contexts, and the teaching and reading of literature in Swedish schools are viewed in a historical perspective. Two predominant attitudes to literature in school are distinguished

together with their consequences for the teaching of literature - namely one method that focuses on the text and one that focuses on the pupil. This discussion leads on to a formulation of the principal task of the thesis: to elucidate and compare the reading of literature in schools and study circles.

Chapter Two deals with the division of work between the researcher and the teacher. It is shown here that the studies *Literature and Social Understanding* (Bengt Linnér och Lars-Göran Malmgren, *Litteratur och social förståelse*, Lund 1980) and *Literature and Experience* (Bengt Linnér och Lars-Göran Malmgren, *Litteratur och erfarenhet I-II*, Lund 1982) are attempts to narrow the gulf between scholarly theory and social practice. Literary and educational theory are introduced, together with the theories of socialisation on which the two teaching experiments are based. Some hypotheses based on the concept of experience-processed learning are presented and, referring to the linguist Vygotsky, distinctions are made between the everyday and the scholarly ways of forming ideas.

In addition there is a survey of the thoughts on the teaching of literature that underlie the teaching experiments. One point of departure is that the reader's personal identification with a created piece of experience (fiction) is made easier by a clearly presented point of view. The reading of a text ought also to involve an alternation between detachment and empathy. The importance of achieving a change of perspective by reading texts of different kinds is also discussed. Furthermore, a distinction is made between reading as momentary experience (läsning som upplevelse) and reading as developing experience (läsning som erfarenhet).

Chapter Three contains a brief account of the social backgrounds of the pupils in the Adult Secondary School (KOMVUX) and those participating in the study circle. The expectations of the KOMVUX pupils with regard to their Swedish studies is also discussed. However, this chapter is devoted mainly to a description of how the teaching was planned in the school class and the study circle. There is a discussion of various pedagogical considerations and of the problems involved in the choice of texts. The series of lessons is also briefly described, and there is a short account of how the participants in the circle were recruited.

Similarities and differences between the school and the study circle as forms of instruction are discussed in *Chapter Four*.

Some fundamental differences are established here. For example, the KOMVUX pupils are engaged in a complete secondary school course corresponding to the regular secondary school course in grades 7-9 (for pupils aged 13-16). Here Swedish is an essential part of a fixed curriculum and syllabus. The study circle, on the other hand, is advertised as dealing with experiences from working life, not as Swedish or Literature. The aim of the Adult Secondary School is to offer pupils an education which will qualify them to meet the demands imposed by social and economic developments. This chapter also touches on the question of whether the education concerned should be seen as a goal in itself or as a means to advancement in one's career. The answers to that question form one of the factors determining the pupils' attitude to the classes. Participation in the study circle is not principally geared to gaining a qualification or access to further studies.

There are also some essential similarities. A large proportion of the participants in the study circle and the Adult Secondary School are of working-class origin. The pedagogical aim was also kept constant for both groups and there was a relative similarity in the choice of theme for the two projects.

Chapter Five introduces various ways of describing obstacles which stand in the way of achieving the type of literature teaching which is aimed at. These obstacles occur in the actual lessons and have to do with an overall instrumentalism. One of the results of the socialisation of the pupils in the institution of the school can be instrumentalist attitudes, an affected interest on the surface conceals actual indifference towards what is happening in the lessons. Reproduction, answering questions and doing exercises and guessing games are other elements that are introduced, and these can be viewed as symptoms of the presence of instrumentalism. In this chapter two aspects of instrumentalism are presented in connection with Stieg Mellin-Olsen's *Indlaering som social proces* (*Learning as a Social Process*), namely one psychological and one political and economic aspect. The author's interest in these ideas is concerned with how they affect the possibility of establishing a way of reading fiction that he aims at in his teaching.

The first five chapters can be regarded as attempts to clarify starting points and premises before presenting the analysis of the examples of literature reading in the KOMVUX class and the study

circle in chapters six and seven. *Chapter Six* presents an analysis taken from the investigation *Literature and Social Understanding*. The material, which has been processed, consists of analyses of how individual pupils read the text in class and analyses of what happens in general in lessons with that class. In this section patterns and traits in class- and group-discussions are distinguished. One section presents observations on the reception of a short story by analysing the structure of the argument in a class discussion on the text. Another section gives a brief survey of the lines of development in the discussions on the texts and of the problems revealed by the analysis. The picture of what happens when a class reads different texts is a composite one, and very far from being clear-cut. There are differences between groups and between different pupils. For example, it is possible in one group to see a connection between narrow analysis based solely on the text and a tendency towards mechanical answering of questions and working through exercises. This makes it difficult for the pupils to feel a subjective involvement in the learning process.

A third section treats the problem of control and guidance. The blockage with regard to reading texts which is described is of a complex nature, part of it originating from the school as an institution and part of it being ideological, originating from socialisation outside school. In addition, the author points to a third aspect of the blockage pattern which has to do with the way in which the texts are read. The fourth section of the chapter contains two "portraits of readers". One shows how an almost consistently instrumentalist reading reduces the possibilities in a learning process, rendering a satisfactory development of knowledge impossible, the other portrait shows how in the response pattern of one and the same pupil there can occur an alternation, laden with tension, between instrumentalist and personal reading. Finally, a fifth section shows how one student develops his way of reading during the course of his studies: what is a severe blockage at the beginning of the classes is gradually loosened up, and signs of an opening can be detected.

Chapter Seven presents material from the reading of literature in a study circle, analysed in the study *Literature and Experience*. Five sections deal with, on the one hand, general questions regarding the reading of literature in the study circle, and, on the

other hand, with the way in which individual participants actually read the texts. In the first section an analysis of the discussions covering the whole material shows that a positive development of reading comprehension and the study of the text takes place in the circle and that the way in which the text-reading was planned encouraged a personal way of reading. The second section consists of a "portrait of a reader". The reading of a young, female member of the circle is analysed in the light of her previous reading in school and leisure time. The analysis shows that she identifies personally with the theme of the circle, that she is on the way to reading as developing experience and that she has been enticed into reading texts of the kind represented in her circle.

The third section, also a "portrait of a reader", presents a "non-reader" and her text-reading in the circle. The analysis reveals that the basis of her reading is reading as momentary experience; it demonstrates that talks about what has been read, a unified thematic connection between the texts, successively more organised background knowledge as a context for the texts and discussions to work with, are all factors which eventually make the reading of texts function better for her, the longer the circle continues. Finally, it is established that the work in the circle has had the effect of encouraging this woman to read. The fourth section discusses the fundamental fact that linkage with personal experiences promotes a development of reading. The discussion is based on three reading analyses of pensioners in the circle who had special difficulties in profiting by its activities. The fifth section deals with the problem of control/guidance versus independence in the work of the circle. In the discussions in the circle there are no signs of an instrumentalist conforming to the reasoning of the leader. The opinion of the participants is that the circle's work had been characterised by independence. Three analyses of discussions support their opinion.

A comparison between the results of the analysis of the text discussions in the KOMVUX (adult) class and the study circle is summarized in *Chapter Eight*. Here it is established that the comparison is dominated by a difference which is fairly conspicuous. Whereas the text discussions in the school class are characterised in some, though not all, cases by a lack of originality, by tendencies to work mechanically through questions and exercises, by

exclusion of their own experiences and by instrumentalist reading, none of this occurs in the circle. There, on the contrary, openness and recognition dominate the reading. The pupils identify with and are involved in what they are reading, there is linkage with experience and there is personal reading, as a result of independent study of the texts. The conclusion to be drawn is that school as an institution socialises and influences the pupils' way of reading.

Whereas the picture of the way of reading in the study circle is generally speaking clear-cut, it is possible in the case of the KOMVUX pupils to see differences between groups of pupils and also to ascertain variations in the way an individual pupil reads in different phases of the course. When reading one text the class is more receptive, referring visibly to their own experiences as they study it. A distinction is made between visible linkage to personal experience and two types of invisible linkage to experience, on the one hand where no linkage with experience actually occurs in their reading, and on the other hand in those cases where linkage occurs, but is not permitted to be expressed because of the social situation in which the reading takes place.

This chapter also discusses the problem of control/guidance from different viewpoints and, in addition, the question of the general applicability of the comparison. The design of the investigation - i.e. the qualitative character of the reception analysis - affects the possibility of drawing conclusions of general validity. For instance, the material is hardly representative enough to be generalised with any degree of certainty.

However, the likelihood of this being a general phenomenon is increased by showing that instrumentalist reading, guessing games, mechanical working through exercises, the problems of control/guidance etc. occur in other educational connections and at different stages. Moreover, the possibility of generalisation increases through the fact that observations of instrumentalism in pupils can be incorporated into a theoretical context. This is further developed in the final chapter.

Chapter Nine discusses some different "framework concepts" in an attempt to throw new light on the empirical analysis. The framework concept is defined with the help of Urban Dahllöf's and Ulf P Lundgren's frame factor models. At the same time limitations in their framework concept are discussed. They cannot explain the institu-

tional influence on reading and how it is instrumentalised and socialised within the institution. Various aspects of a frame are discussed and in the chapter it is assumed that the frame factors appear in combinations that interact with each other.

Basil Bernstein's theoretical concepts of code, classification and framing are presented and defined. Subsequently the conclusions of the thesis are discussed in the light of Bernstein's theory. Some important observations are made. Traditional teaching is dominated by a collective code which implies a strong classification and strong framing. The teaching experiments in the KOMVUX class and the study circle try out an integrated code by weakening both the classification and the framing. In the school class this type of teaching arouses opposition from some pupils and in the study circle there is also initially a similar reaction, but the pupils in the study circle soon adapt themselves to the method in a positive way.

The integrated code in the teaching experiments is characterised by a weak classification but by variations in the strength of the framing. The latter is for example weak in that there are no tests, but it can be strong in certain fundamental phases, for example in developing the pupils' social and historical understanding or their independence. A classic pedagogical problem arises in this connection: the problem of control/guidance, which can be partially explained by a theory of the alternation in the strength of the framing. The connection is also pointed out between the various frame factors' internalised expression such as guessing games, mechanical working through exercises and Bernstein's set of concepts. The conclusion drawn is that a teaching code characterised by strong framing and strong classification will, by its bias, bring about an instrumentalist type of reading.

The final section of the thesis criticises the exaggeratedly structuralist approach that forgets the possibilities that must constantly be tried out in teaching and examined by classroom-oriented research into the teaching of literature. The opposite attitude - that which turns a blind eye to the conditions and institutional circumstances surrounding the reading of literature in schools and study circles is also criticised. Instead the thesis argues for a fight against the institutional constraint and for work aiming at realising the possibilities of literature and achieving its humanising effect.

Litteraturförteckning

- Allard, Birgitta och Sundblad, Bo, *Handbok om läsning*, Sthlm 1982.
- Arnman, Göran och Jönsson, Ingrid, *Segregation och svensk skola. En studie av utbildning, klass och boende*, Lund 1983.
- Askeland, Kjell, *Pedagogiskt poem. Om projektorientering i pedagogiken*, Sthlm 1979.
- Aspelin, Kurt, *Textens dimensioner. Problem och perspektiv i litteraturstudiet*, Sthlm 1975.
- Bang, Jørgen, "Nogle refleksioner omkring tekstteori og tekstanalyse eller Hvorfor jeg stadig finder det meningsfuldt at undervise i litteraer tekstanalyse", (i *Nordtext* 5/1979).
- Bauer, Mette og Borg, Karin, *Den skjulte laereplan. Skolen socialiserer, men hvordan?*, Khvn 1976.
- Benjamin, Walter, *Einbahnstrasse. Gesammelte Schriften IV, 1*, Frankfurt 1972.
- Bernstein, Basil, *Class, Codes and Control. Vol 3: Towards a Theory of Transmissions*, London 1975 (och en andra omarbetad upplaga 1977).
- Bernstein, Basil och Lundgren, Ulf P, *Makt, kontroll och pedagogik. Studier av den kulturella reproduktionen*, Sthlm 1983.
- Berthelsen, Jens, Illeris, Knud og Poulsen, Sten Clod, *Projektarbejde - erfaringer og praktisk vejledning*, Khvn 1977.
- Bloch, Charlotte, Christrup, Henriette og Roepstorff, Lisbet, *Samfundet, skolen og eleverne*, Khvn 1978.
- Boken åter i centrum. Samverkan mellan folkbildning och folkbibliotek - igår, idag och i morgon. En antologi, red Lars Ljunggren, Sthlm 1983.
- Bredsdorff, Thomas, Larsen, Mihail og Thyssen, Ole, *Til glæden. Om humanisme og humaniora*, Khvn 1979.
- Broady, Donald, *Den dolda läroplanen*, Sthlm 1981.
- Byström, Jan, "Vad vet vi eller tror vi oss veta om studiecirkeln. Del 1" (rapport 3 inom forskningsprojektet *Studiecirkeln som pedagogisk situation*, Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet 1974).
- Callewaert, Staf och Nilsson, Bengt A, *Samhället, skolan och skolans inre arbete*, Lund 1977.
- *Skolklassen som socialt system, lektionsanalyser*, Lund 1980.
- Christensen, Marianne, Fredriksen, Jens og Roth, Per, "Eleverfaringer og litteratur" (Anders Koustrup (red), *At undervise med børne- og ungdomslitteratur*, Khvn 1980).

- Christrup, Henriette, *Nærbillede af 5 EFG-elever* (rapport 10 i Paedagogisk udviklingsarbejde i de erhvervsfaglige grunduddannelser, Roskilde 1980).
- Dahlöf, Urban, *Skoldifferentiering och undervisningsförlopp*, Sthlm 1967.
- *Ability Grouping, Content Validity and Curriculum Process Analysis*, New York 1971.
- Edfeldt, Åke, *Läsprocessen. Grundbok om läsforskning*, Sthlm 1982.
- Gutt, Armin och Salffner, Ruth, *Socialisation och språk*, Lund 1977.
- Hansson, Gunnar, *Litteraturen och mottagarna*, Lund 1975.
- Heltoft, Anne Marie og Paaby, Kirsten, *Tampen braender. En analyse af undervisning som samtale*, Khvn 1978.
- Hermann, Jesper, "Flera slags viden", Khvn 1979 (stencil).
- Historien i dansk*, red Peter Olivarius, Steen Svava Olsen og Jens Walter, Khvn 1978.
- Holberg, Lars, "Icke-läsaren", Gbg 1975 (stencil).
- Holmberg, Olle och Malmgren, Lars-Göran, *Språk, litteratur och projektundervisning*, Sthlm 1979.
- Holmberg, Olle, Lindberg, Ulf och Lundberg, Frank, *Tonår. Ett projektarbete i åk 8* (rapport från Projekt Svenska, Lund 1982).
- Holmberg, Olle, Malmgren, Gun och Malmgren, Lars-Göran, "Liv och läsare" (i Folkbiblioteksutredningens *Skönlitteratur på bibliotek*, Sthlm 1983).
- Illeris, Knud, *Problemorienterad och deltagarstyrd undervisning*, Sthlm 1976.
- Johansson, Hans-Olof, *En bok för alla? Rapport om utvärdering av Litteraturfrämjandets femkronorsböcker*, Uppsala 1978.
- Kosík, Karel, *Det konkretas dialektik*, Gbg 1979.
- Liedman, Sven-Eric, *Surdeg. En personlig bok om idéer och ideologier*, Sthlm 1980.
- Lindberg, Ulf och Lundberg, Frank, *Historia och erfarenhet. Ett projektarbete i åk 7* (rapport från Projekt Svenska, Lund 1981).
- Lindberg, Ulf, Malmgren, Lars-Göran och Thavenius, Jan, "Fisk och drömmar" - om ett projektarbete på gymnasiets yrkeslinjer (rapport från Projekt Svenska, Lund 1981).
- Lindberg, Ulf och Lundberg, Frank, *Arbetsliv - ett projektarbete i åk 9* (rapport från Projekt Svenska, Lund 1983).
- Link, Hanne-Lore, *Rezeptionsforschung. Eine Einführung in Methoden und Probleme*, Kohlhammer 1976.
- Linnér, Bengt och Malmgren, Lars-Göran, *Litteratur och social förståelse - om användning av litteratur i två vuxenklasser* (rapport från Läsprojektet, Lund 1980).
- Linnér, Bengt, Malmgren, Lars-Göran och Thavenius, Jan, *Litteratur och historisk förståelse - om ett projektarbete om barnet i historien* (rapport från Läsprojektet, Lund 1982).
- Linnér, Bengt och Malmgren, Lars-Göran, *Litteratur och erfarenhet I-II - om användning av litteratur i två studiecirkelar* (rapport från Läsprojektet, Lund 1982).

- Linnér, Bengt och Malmgren, Lars-Göran, *Litteratur och läsutveckling - om användning av litteratur i en grupp vuxna elever med läs- och skrivsvårigheter* (rapport från Läsprojektet, Lund 1983).
- Litteraturen i skolen. En artikkelsamling*, red Leif Longum, Bergen 1978.
- Litteraturens muligheter - og elevens. Om bruk av litterære tekster i norskundervisningen*, red Jon Smidt, Oslo 1983.
- Litteraturforskning og litteraturformidling*, red Atle Kittang og Ulf Lie, Bergen 1982.
- Litteratur i bruk. En antologi om litteraturundervisning*, red Per-Erik Ljung och Jan Thavenius, Sthlm 1977.
- Litteratur og historie*, red Poul Berhrendt, Peter Madsen, Peter Olivarius, Steen Svava Olsen og Jens Walter, Khvn 1979.
- Lundgren, Ulf P, *Frame Factors and the Teaching Process. A contribution to Curriculum Theory and Theory on Teaching*, Sthlm 1972.
- *Model Analysis of Pedagogical Processes*, Lund 1977.
 - *Att organisera omvärlden. En introduktion till läroplansteori*, Sthlm 1979.
 - "'Ramfaktorteorins' historia", (Donald Broady och Ulf P Lundgren (red), *Skeptron* 1, Sthlm 1984).
- Malmgren, Lars-Göran, "Pedagogiskt riktad textanalys - vad är det?" (Atle Kittang og Ulf Lie (red), *Litteraturforskning og litteraturformidling*, Bergen 1982).
- "Den stora och den lilla historien" (Jon Smidt (red), *Litteraturens muligheter - og elevens*, Oslo 1983).
 - *Litteraturreception och litteraturpedagogik*, Lund 1983.
- Melberg, Arne, *Realitet och utopi*, Sthlm 1978.
- Mellin-Olsen, Stieg, *Indlaering som social proces*, Khvn 1977.
- Mortensen, Finn Hauberg, *Danskfagets didaktik 1-2. Litteraturformidling i de gymnasiale uddannelser, en bevidsthedshistorisk undersøgelse*, Khvn 1979.
- "Fiktion i ungdomsuddannelserne. Danske tendenser (Atle Kittang og Ulf Lie (red), *Litteraturforskning og litteraturformidling*, Bergen 1982).
- Mortensen, Frands, "Massekommunikation og offentlighed" (i *Tidskrift för litteraturvetenskap* 4/1976).
- Møhl, Bo och Schack, May, *Når barn læser*, Sthlm 1981.
- Negt, Oscar, *Sociologisk fantasi og eksemplarisk indlaering*, Roskilde 1975.
- "Skole som erfaringsproces", (i *KONTEXT* 35/1978).
- Nerman, Bengt, *Demokratins kultursyn*, Sthlm 1962.
- Nilsson, Sven och Thavenius, Jan "Svenskämnets kris - från borgerlig bildning till abstrakt färdighetsträning" (i *Svenskämnets kris*, Lund 1976).
- Nowak, Lilian, *Bokläsaren*, Sthlm 1971.
- Nyord, Peter, *Laesningens teori. Introduktion til en marxistisk litteraturteori*, Odense 1979.

- Olsen, Michel, "Inledning" (Michel Olsen og Gunver Kelstrup, *Værk og læser. En antologi om receptionsforskning*, Khvn 1981).
- Rasmussen, Palle, "Triviallitteraturens funktion - teori, analys och didaktiska överväganden", (Per-Erik Ljung och Jan Thavenius (red), *Litteratur i bruk*, Sthlm 1977).
- Reisby, Kirsten, "Sproget i undervisningen - undervisning i sprog" (Frans Gregersen, Kirsten Reisby og Hans Vejleskov (udg), *Børm, sprog og undervisning*, Khvn 1975).
- Richter, Dieter, "Die Leser und die Lehrer. Bilder aus der Geschichte der literarischen Sozialisation" (*Lesebilder. Geschichten und Gedanken zur literarischen Sozialisation*, hrg von Dietmar Larcher/Christine Spiess, Hamburg 1980).
- Schön, Erich, "Über einige gesellschaftliche Rezeptionsbedingungen von Literatur", (i *Der Deutschunterricht* 2/1977).
- Skagen, Kaare, *Elevene og teksten. En litteraturpedagogisk studie*, Tromsø 1984.
- Skoledage 1-2*, Projekt Skolesprog, Khvn 1979.
- Statistiska meddelanden*, U 1979:10.
- Svenska i verkligheten. Från arbetet med en alternativ svenskundervisning*, red Jan Thavenius, Sthlm 1977.
- Svenskläraren* 2/1982.
- Svenskämets kris*, Lund 1976.
- Svensson, Bo, "Skolans låtsasvärld driver internerna på flykten. Johannes Bech och hans kritik av det institutionella tvånget i skolan", (i *KRUT* 13/1980).
- "Förståelse uppstår ur kriser" (i *Tidskrift för litteraturvetenskap* 4/1981).
- Søderberg, Anne-Marie, "Danskfagets didaktik - og nogle faglige pædagogiske strategier i gymnasiets undervisning", Khvn 1982 (stencil).
- Sødring Jensen, Sven, *Historieundervisningsteori*, Khvn 1978.
- Teleman, Ulf, *Språkrätt*, Lund 1979.
- Thavenius, Jan, "Om litteraturundervisningens genombrott vid sekelskiftet" (Rolf Arvidsson, Bernt Olsson och Louise Vinge (red), *Diktaren och hans formvärld*, Malmö 1975).
- "Anteckningar om ett krisarbete" (i *Nordisk Forum* 1977:1).
 - "Perspektiv på litteraturpedagogiken" (Per-Erik Ljung och Jan Thavenius (red), *Litteratur i bruk*, Sthlm 1977).
 - *Modersmål och fadersarv. Svenskämets traditioner i historien och nuet*, Sthlm 1981.
 - "Litteratur ur bruk eller i bruk?" (Atle Kittang og Ulf Lie (red), *Litteraturforskning og litteraturformidling*, Bergen 1982).
 - *Liv och historia. Om människan i historien och historien i människan*, Sthlm 1983.
- Torper, Ulf, *Tidsramar, tidsanvändning och kunskapsutveckling i den svenska grundskolan*, Lund 1982.

Vygotsky, Lev, *Tænkning og sprog 2*, Khvn 1974.

Ziehe, Thomas, "Subjektiv betydning og erfaring" (i *Kontext* 35/1978).

Litteratur och undervisning

Denna studie undersöker och jämför litteraturläsning i två olika sociala sammanhang – i skola och i studiecirkel. Bakom analyserna finns en hypotes om att litteraturläsningen på samma gång är beroende och bestämd av textens historia i bred bemärkelse, av institutionellt betingade ramfaktorer och av elevernas/cirkeldeltagarnas socialisation, individuella erfarenheter och klassbakgrund.

Litteraturläsningens institutionella villkor är den aspekt som särskilt uppmärksammas. Undersökningen visar att olika hinder för en åsyftad litteraturpedagogik reses i undervisningen. Hindren har med en övergripande instrumentalism att göra. Skolinstitutionens socialisation av eleverna leder till instrumentella hållningar och olika symptom på denna instrumentalism kan definieras.

Bengt Linnér är verksam som svensklärare och forskare.